

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Rita Carpinteiro Abreu

**Prática de Ensino Supervisionada e Estudo de Caso sobre a Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em Contexto de Jardim de Infância**

**Viseu, 2017**



Ana Rita Carpinteiro Abreu

**Prática de Ensino Supervisionada e Estudo de Caso sobre a Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em Contexto de Jardim de Infância**

**Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação de  
Doutora Esperança Ribeiro

**Viseu, 2017**



## Declaração de integridade científica



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Rita Carpinteiro Abreu, número 10418 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 17 de novembro de 2017

O aluno, Ana Rita Abreu

modQ\*sac.27

## **Agradecimentos**

A vida é feita de etapas, e esta etapa da minha vida está agora a terminar. Este Relatório Final de Estágio é fruto de muito esforço e dedicação ao longo de dois anos de mestrado que me possibilitaram crescer profissional e pessoalmente.

Terminada esta fase não poderia deixar de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos durante toda a esta jornada.

Em primeiro lugar, agradecer à minha Orientadora do Relatório Final de Estágio, Professora Doutora Esperança Ribeiro por todo o apoio, confiança e disponibilidade ao longo de todo o processo. Agradeço, também, a todos os docentes da Escola Superior de Educação, em especial aos que foram meus orientadores de estágio e que ao longo dos anos contribuíram para o crescimento pessoal e profissional contínuo. Em especial à minha.

Um agradecimento especial aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e à educadora de infância que nos abriram as portas das suas salas e nos possibilitaram estagiar com eles.

À família da criança com a qual realizei este estudo. Obrigada por me deixarem conhecer um pouco da vossa realidade e por me deixarem conhecer o vosso filho. A ti criança, por me deixares estar perto de ti e conhecer-te, obrigada por me tornares uma pessoa mais atenta e sensível.

A todas as colegas de curso e a todos os amigos, por todas as aprendizagens e experiências partilhadas. Um agradecimento especial à Daniela Ribeiro, que ao longo destes dois anos foi mais do que a minha colega de estágio. Obrigada por poder partilhar contigo as minhas inseguranças e as vitórias. Obrigada pela amizade, obrigada por tudo!

À minha família, pais e irmãos, pelo apoio incondicional desde o primeiro momento. Obrigada pelos valores e ensinamentos transmitidos do longo dos anos, obrigada por estarem sempre presentes. Sem vocês nada disto seria possível!

Por fim, mas não menos importante, ao meu namorado, André, pelo apoio e compreensão em todos os momentos, mesmo nos mais frenéticos e nos momentos em que não tinha paciência para nada. Obrigada por não me deixares desistir de lutar!

Obrigada a todos, pelas oportunidades e pelos sonhos concretizados no decorrer da minha vida académica. Não poderia deixar de estar muito orgulhosa de todos os feitos alcançados durante estes os cinco anos de licenciatura e mestrado.

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio é o culminar de todo o processo de formação no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Neste sentido constitui uma apreciação crítico-reflexiva sobre as aprendizagens fundamentais do desempenho docente decorrentes dos estágios realizados nos dois níveis de escolaridade referidos em instituições públicas do concelho de Viseu.

O trabalho de investigação, de natureza qualitativa, também constante deste relatório foi realizado numa sala regular de um jardim de infância com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O paradigma inclusivo começa a surgir nas últimas décadas do século XX e em Portugal a Constituição da República de 1976 garante a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino. No mesmo sentido, atualmente, a educação inclusiva portuguesa é assegurada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Neste paradigma pretendemos verificar através da realização de um estudo de caso, se a inclusão destas crianças, mais concretamente de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo, ocorre efetivamente na sala regular de jardim de infância. Para tal foram traçados objetivos e utilizados vários instrumentos de recolha de dados, como as entrevistas semiestruturadas, o teste sociométrico, as observações participantes e a análise documental. Através da análise dos resultados obtidos verificámos que os mesmos indicam que a criança está efetivamente incluída e que isto lhe permitiu desenvolver competências seriamente comprometidas na patologia de autismo.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Pré-Escolar; Necessidades Educativas Especiais; Perturbações do Espectro do Autismo; Estratégias.

## **Abstract**

This Final Internship Report is the culmination of the entire training process in the 1st Cycle of Basic Education and Pre-School Education. In this sense, it constitutes a critical-reflexive assessment about the fundamental apprenticeship of the teaching performance resulting from the internships at two levels of education referred to in public institutions of the municipality of Viseu.

The research, qualitative in nature, also included in this report was carried out in a regular kindergarten room with children aged between 3 and 6 years. The inclusive paradigm begins to emerge in the last decades of the twentieth century and in Portugal the Constitution of the Republic of 1976 guarantees all citizens the right and equal educational opportunities. In the same sense, currently, Portuguese inclusive education is ensured by the Portuguese Decree-Law no. 3/2008.

In this paradigm we intend to verify through a case study, if the inclusion of these children, more concretely of a child with Autism Spectrum Disorders, occurs effectively in the regular kindergarten room. For this purpose, several data collection instruments, such as semi-structured interviews, the sociometric test, the participant observations and the documental analysis were designed and used. Through the analysis of the obtained results we verified that they indicate that the child is effectively included and this allowed him to develop skills seriously compromised in the pathology of autism.

**Keywords:** Inclusion; Pre-School Education; Special Educational Needs; Autism Spectrum Disorders; Strategies.

## Lista de Abreviaturas

- ABA – Applied Behavior Analysis
- APA – *American Psychiatric Association*
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- DL – Decreto-Lei
- DSM-5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
- ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu
- IDEA - *Individuals With Disabilities Education*
- LGP – Língua Gestual Portuguesa
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PEA – Perturbações do Espectro do Autismo
- PEI – Plano Educativo Individual
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PESEPE – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
- SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças
- SPO – Serviços de Psicologia e Orientação
- TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
- UEE – Unidade de Ensino Estruturado
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice

Introdução geral.....	1
Parte I.....	3
Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto .....	3
Nota introdutória .....	4
1. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II.....	6
1.1. Breve contextualização dos e estágios desenvolvidos nas PES no 1.º CEB I e II .....	6
1.2. Apresentação crítica das competências desenvolvidas nas PES no 1.º CEB I e II .....	8
2. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEPE I e II .....	14
2.1. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos na PESEPE I e II.....	14
2.2. Apresentação crítica das competências desenvolvidas nas PESEPE I e II.....	16
3. Síntese global da reflexão .....	24
Parte II.....	26
Capítulo I – Enquadramento Conceptual .....	27
1. Perspetiva Inclusiva sobre Crianças com Necessidades Educativas Especiais .....	27
1.1. Evolução histórica do conceito de inclusão.....	27
1.2. Necessidades educativas especiais e inclusão no sistema de ensino em Portugal: A evolução e as Perturbações do Espectro do Autismo .....	32
2. Perturbação do Espectro do Autismo .....	39
2.1. Caracterização e Diagnóstico das Perturbações do Espectro do Autismo .....	39
2.2. Intervenção Educativa nas Perturbações do Espectro do Autismo .....	45
Capítulo II – Estudo empírico.....	49
1. Problema e objetivos do estudo.....	49
2. Tipo de estudo.....	50



3. Participantes.....	51
4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	52
4.1. Análise documental .....	53
4.2. Observação participante.....	55
4.3. A técnica dos incidentes críticos.....	57
4.4. Entrevista semiestruturada .....	58
4.5. Questionário sociométrico .....	60
5. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	62
5.1. A caracterização do caso .....	62
5.2. A perspetiva dos profissionais e da família acerca da inclusão.....	65
5.3. A perspetiva dos pares.....	73
5.3.1. A entrevista às crianças.....	74
5.3.2. O posicionamento do caso no grupo .....	79
5.3.3. A inclusão do Tomé no jardim de infância .....	85
6. Conclusões do estudo empírico .....	89
Referências bibliográficas.....	91
Anexos .....	98

## Índice de figuras

Figura 1 - Distribuição da turma de 1.º ano por idade e sexo .....	6
Figura 2 - Distribuição da turma de 3.º ano por idade e sexo .....	7
Figura 3 - Distribuição das crianças por idade e sexo .....	14
Figura 4 - Horário semanal do Tomé exposto na sala e construído por ele com a ajuda da educadora da sala regular .....	70
Figura 5 - Sociograma da questão 1 “Se tivesses que realizar um trabalho com um colega, que escolhias para trabalhar contigo?” .....	80
Figura 6 - Sociograma da questão 2 “Se, no próximo ano mudasses de sala qual dos teus colegas gostarias que fosse contigo?” .....	81
Figura 7 - Sociograma da questão 3 “Quais são as tuas brincadeiras livres no momento de brincadeira livre? Indica um colega com quem mais gostas de brincar.” .....	82
Figura 8 - Sociograma da questão 4 “Se quisesses convidar um colega para ir ao cinema contigo, quem escolherias?” .....	83

## Índice de tabelas

Tabela 1 Envolvimento da família.....	66
Tabela 2 Estratégias para a inclusão .....	69
Tabela 3 Perspetivas positivas sobre a inclusão .....	72
Tabela 4 Perspetiva dos pares sobre o Tomé .....	74
Tabela 5 Participação em interações de natureza lúdica.....	75
Tabela 6 Tipo de brincadeiras .....	76
Tabela 7 Motivos para não brincar .....	77
Tabela 8 Auxílio dos pares nas tarefas diárias .....	77
Tabela 9 Tipo de auxílio dos pares nas tarefas diárias .....	78
Tabela 10 Motivos para não auxiliar nas tarefas diárias .....	78

## Índice de anexos

Anexo A – Pedido de autorização do agrupamento.....	99
Anexo B – Pedido de autorização entregue à mãe do Tomé.....	100
Anexo C – Pedido de autorização aos restantes Encarregados de Educação.....	101
Anexo D – Registos gráficos realizados pelas crianças.....	102
Anexo D.1. – Registos gráficos que retratam o Tomé.....	102
Anexo D.2. – Registos gráficos que retratam crianças com NEE.....	105
Anexo E – Guião das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças.....	111
Anexo F – Guião da entrevista semiestruturada realizada à educadora da sala regular .....	112
Anexo G – Guião da entrevista semiestruturada realizada à mãe do Tomé.....	114
Anexo H – Guião da entrevista semiestruturada realizada à psicóloga.....	116
Anexo I – Teste sociométrico.....	118
Anexo J – Matriz sociométrica.....	119
Anexo K – Relatório médico.....	122
Anexo L – Referenciação.....	124
Anexo M – Relatório técnico-pedagógico.....	125
Anexo N – Programa Educativo Individual.....	129
Anexo O – Avaliação do 2.º período 2016/2017.....	132
Anexo P – Registo de observações.....	133
Anexo P.1. – Registo de observação do dia 13 de fevereiro de 2017.....	133
Anexo P.2. – Registo de observação do dia 14 de fevereiro de 2017.....	137
Anexo P.3. – Registo de observação do dia 21 de fevereiro de 2017.....	139
Anexo P.4. – Registo de observação do dia 22 de fevereiro de 2017.....	142
Anexo P.5. – Registo de observação do dia 03 de maio de 2017.....	144
Anexo P.6. – Registo de observação do dia 09 de junho de 2017.....	146
Anexo Q – Grelha de interações.....	147

## **Introdução geral**

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) frequentado na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). O referido mestrado habilita-nos profissionalmente enquanto educadores de infância e professores do 1.º CEB e, neste sentido, durante os dois anos de mestrado, frequentámos unidades curriculares de formação de professores, de entre as quais, salientamos as de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º CEB e as PES na Educação Pré-Escolar (PESEPE).

O Relatório Final de Estágio é constituído por duas partes fundamentais. A primeira parte é relativa à relação crítico-reflexiva das PES no 1.º CEB I e II e das PESEPE I e II. Já a segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação desenvolvido ao longo do mestrado.

A primeira parte do trabalho designada por “Reflexão crítica sobre as práticas em contexto” está organizada e dividida em dois tópicos de modo a refletir criticamente acerca dos dois níveis de escolaridade em que realizámos estágio. Neste sentido na “Reflexão crítico-reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II” centrámo-nos nos estágios desenvolvidos em duas escolas do concelho de Viseu e em níveis de escolaridade distintos e na “Reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEPE I e II” o nosso foco foram os estágios realizados num contexto de jardim de infância, também ele do concelho de Viseu. Em ambos os casos, utilizamos como referência os padrões de desempenho docente previstos no Despacho n.º 16034/2010 (22 de outubro).

Na segunda parte é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido durante o mestrado que intitulámos de “Estudo de Caso sobre a Inclusão de Crianças com Perturbações do Espetro do Autismo em Contexto de Jardim de Infância”. Esta parte está dividida em dois capítulos sendo que o primeiro diz respeito ao enquadramento conceptual, onde nos referimos à perspetiva inclusiva sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e às Perturbações do Espetro do Autismo (PEA). Já no segundo capítulo, que diz respeito ao estudo empírico, referimo-nos ao problema e objetivos do estudo, ao tipo de estudo realizado, aos participantes, aos procedimentos, às técnicas e instrumentos de recolha de dados, à apresentação, análise e discussão dos resultados e por fim às conclusões do estudo empírico.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento de todos os professores e educadores de infância já que “a investigação e a reflexão sobre a prática são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento contínuos dos professores: uma atitude investigativa na prática pode facilitar a aprendizagem ao longo da vida e a resiliência dos profissionais” (Figueiredo, 2013, p.13), no mesmo sentido acreditamos que “a investigação educacional tem como uma das suas principais finalidades desenvolver formas de melhorar a eficácia das escolas, adequando as suas respostas às mudanças sociais” (Costa, 2000, p. 14).

**Parte I**

**Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto**

### **Nota introdutória**

A presente reflexão crítica debruça-se sobre as PES no 1.º CEB I e II e nas PESEPE I e II realizadas no âmbito do 1.º e 2.º ano, respetivamente, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB administrado na ESEV, habilita-nos profissionalmente para o exercício da docência em dois níveis de escolaridade sendo eles: a Educação Pré-Escolar, enquanto educadores de infância, e o 1.º CEB, enquanto professores titulares de turma. De forma a capacitar-nos nestes dois níveis de ensino tão distintos, foram desenvolvidas várias unidades curriculares semestrais nas áreas da formação de professores e de educação de infância sendo que as PES foram desenvolvidas em dois contextos diferentes, no caso das PES no 1.º CEB e num único contexto no que se refere às PESEPE.

Durante o 1.º ano de mestrado as PES no 1.º CEB I e II tiveram como foco o Ensino do 1.º CEB de tal forma que o grupo de estágio, constituído por dois elementos, para além da realização do estágio teve de desenvolver algumas tarefas tendo por base o contexto em que se encontrava. Assim, na PES no 1.º CEB I foi-nos solicitada a realização da caracterização do ambiente educativo em que estávamos inseridas, no mesmo sentido, na PES no 1.º CEB II realizamos um plano de turma e um relatório de dinamização de recreio. Transversalmente às duas PES no 1.º CEB elaboraram-se as planificações de aulas e os respetivos relatórios das aulas dinamizadas.

Do mesmo modo, no 2.º ano de mestrado as PESEPE I e II incidiram sobre a Educação Pré-Escolar de tal forma que o grupo de estágio, constituído por dois elementos, para além da realização do estágio teve de desenvolver algumas tarefas tendo por base o contexto em que se encontrava. Assim, na PESEPE I foi necessário realizar a avaliação de três crianças segundo o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) e intervir no ambiente educativo com a introdução de uma nova área de interesse, já na PESEPE II realizámos um relatório de utilização do espaço exterior, a planificação e implementação seguido do relatório de um trabalho por projeto. Transversalmente às duas PESEPE foram elaboradas planificações diárias, planificações focadas numa criança, relatórios semanais, o projeto de envolvimento da família, os relatórios finais e os portefólios reflexivos das PESEPE I e II.

De forma a regulamentar o desempenho dos docentes de educação pré-escolar o decreto-lei (DL) n.º 240/2001 (30 de agosto) determina o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. No mesmo sentido, o despacho n.º 16034/2010 (22 de outubro) determina os padrões de desempenho docente que “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (p.1). Os padrões de desempenho docente têm por base “quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 1).

Na prática docente a reflexão tem um importante papel no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional, no entanto, esta ganha um estatuto especial durante todo o processo de formação docente. Oliveira e Serrazina (2002) utilizam o conceito de prática reflexiva para se referirem à forma como os professores questionam as suas práticas de ensino. Estas autoras (2002, p.4) citam Schön (1992) para definir a reflexão na ação como,

aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir (...) sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

A presente reflexão encontra-se organizada em duas partes: reflexão crítico-reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II e a reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEPE I e II. Em ambas as partes da reflexão é realizada uma breve contextualização dos estágios desenvolvidos, onde fazemos uma breve caracterização do grupo e do contexto, bem como uma apreciação crítico-reflexiva das competências desenvolvidas tendo sempre por base os Padrões de Desempenho Docente.



## 1. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II

### 1.1. Breve contextualização dos e estágios desenvolvidos nas PES no 1.º CEB I e II

No contexto de PES no 1.º CEB I, no 1.º semestre do 1.º ano de Mestrado, o grupo esteve inserido numa turma de 1.º ano de uma Escola Básica da zona urbana da cidade de Viseu. Este grupo era constituído por crianças, todas elas, com 6 anos como se pode ver na figura 1.

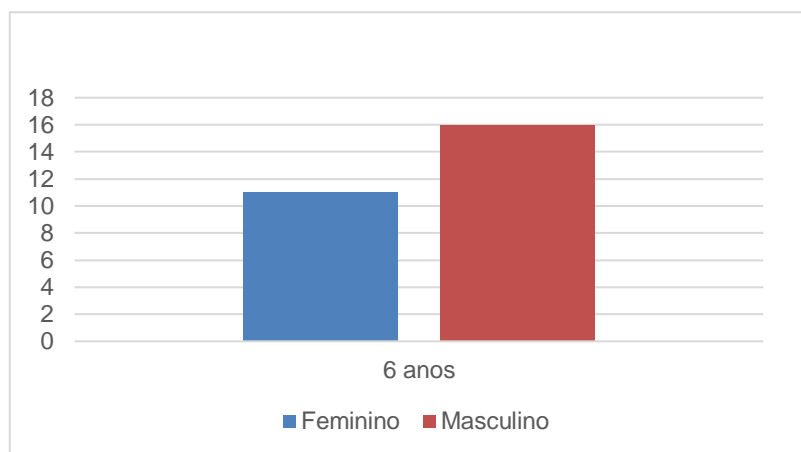


Figura 1 - Distribuição da turma de 1.º ano por idade e sexo

Após a análise da figura anterior é visível o predomínio de crianças do sexo masculino, bem como a totalidade de crianças com 6 anos. Neste grupo não existiam casos de alunos retidos, nem de crianças com NEE, no entanto havia uma aluna que frequentava a terapia da fala.

Já no 2.º semestre, na PES no 1.º CEB II, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 3.º ano de uma Escola Básica, também ela, da zona urbana da cidade de Viseu e constituída por crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade conforme se pode verificar na figura 2.

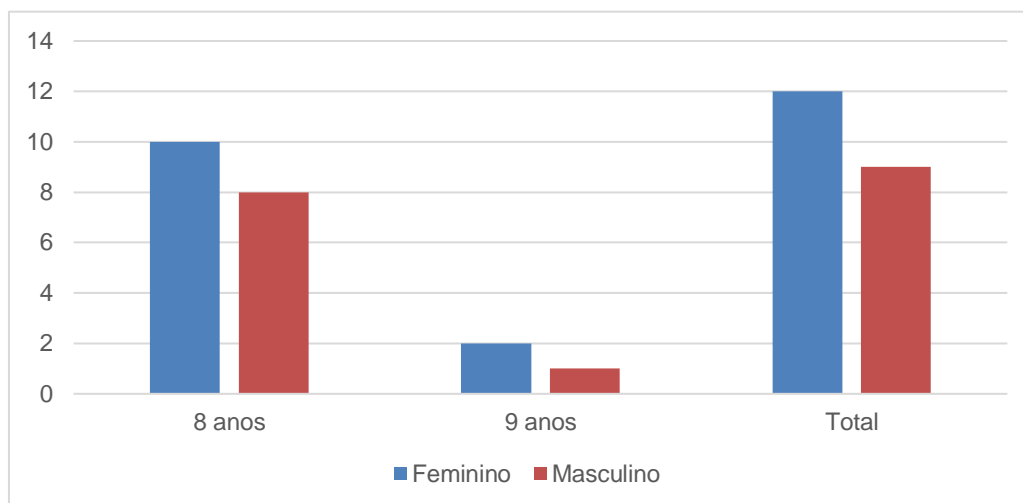


Figura 2 - Distribuição da turma de 3.º ano por idade e sexo

Após a análise da figura 2 é evidente a predominância de crianças do sexo feminino, tal como de crianças com 8 anos. Nesta turma havia um aluno de 8 anos com PEA, a frequentar o 2.º ano e dois que integraram a turma pela primeira vez por serem repetentes. Existiam ainda duas alunas, de 8 e 9 anos com Perturbação Específica de Aprendizagem com Défice na Leitura e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e um aluno com 9 anos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, o que perfaz um total de quatro casos de NEE sendo que existia ainda uma aluna em fase de referenciação.

Apesar de as PES no 1.º CEB I e II terem sido realizadas em escolas diferentes estas pertenciam ao mesmo agrupamento de escolas.

A mudança de contexto de PES no 1.º CEB I para o de PES no 1.º CEB II foi enorme, uma vez que no primeiro semestre o grupo esteve a trabalhar com uma turma de 1.º ano de escolaridade que tinha iniciado o seu percurso escolar há cerca de um mês. Apesar de se tratar de uma turma de vinte e seis alunos e de ainda estarem em fase de adaptação à nova realidade, ao professor titular e aos próprios colegas, estes alunos demonstraram ter um grande respeito e carinho quer pelo professor quer pelos elementos do grupo de estágio. No mesmo sentido, toda a turma entreajudava-se mutuamente nunca deixando ninguém de parte. Em contrapartida, a PES no 1.º CEB II foi realizada numa turma de 3.º ano de escolaridade bastante heterogénea, constituída por vinte e um alunos. Este grupo de alunos apresentou algumas dificuldades em cooperar entre si e muitas vezes recusaram-se a trabalhar com determinados colegas, criando assim atritos entre si e dificuldades também para nós enquanto professoras estagiárias. Tratou-se de uma turma muito jogar onflituosa,

no entanto, sempre que um elemento da mesma tinha desacatos com um colega não pertencente ao grupo, este unia-se e apoiava o colega de turma.

A PES no 1.º CEB I, no 1.º semestre, teve a duração de onze semanas, sendo que as duas primeiras foram de observação e as restantes nove de implementação de aulas. Das nove semanas de dinamização de aulas, três foram promovidas em grupo, e as restantes foram efetuadas individualmente de forma alternada, resultando em três semanas de intervenção individual de cada elemento do grupo. A PES no 1.º CEB I desenvolveu-se durante dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira) em horário de regime normal (9h-12h e 13h30-16h).

No que se refere à PES no 1.º CEB II, no 2.º semestre, esta teve a duração de doze semanas, em que apenas uma foi destinada à observação e outra à intervenção em grupo. As restantes dez semanas foram de intervenção individual, sendo cinco semanas destinadas para cada elemento do grupo. Neste estágio houve ainda o fator de continuidade uma vez que a terceira e quarta semana de intervenção foram realizadas em contínuo. A PES no 1.º CEB II ocorreu em três dias seguidos (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) em horário de regime normal (9h-12h e 14h-16h30).

## **1.2. Apresentação crítica das competências desenvolvidas nas PES no 1.º CEB I e II**

Relativamente à importância da reflexão crítica na prática docente, Freire (1996, p.22) afirma que “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Refletindo acerca das PES no 1.º CEB I e II é possível afirmar que não foi um período fácil, já que por vezes, o nervosismo e alguma insegurança, natural de quem está a iniciar, aliados à realização de todas as tarefas solicitadas condicionavam o nosso desempenho. No entanto, uma vez que o grupo de estágio foi sempre o mesmo, o sentimento de confiança e de interação aumentou, permitindo assim melhorar o desempenho individual e do grupo.

O DL n.º 241/2001 (30 de agosto) determina o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, no mesmo sentido o despacho n.º 16034/2010 (22 de outubro) determina os padrões de desempenho docente. No que respeita à primeira

dimensão dos padrões de desempenho docente “dimensão profissional, social e ética” ao longo das PES no 1.º CEB I e II, houve uma constante preocupação em refletir criticamente as nossas práticas profissionais com os professores tutores e com os professores orientadores cooperantes. Neste seguimento foi-nos também solicitada uma reflexão crítica semanal sobre as nossas práticas de ensino onde apontávamos sempre desafios para as práticas seguintes. Estas reflexões permitiram crescer significativamente, ao longo de todo o período de estágio, melhorando as nossas práticas, a nossa postura e o nosso conhecimento enquanto futuras professoras. Ao longo das PES no 1.º CEB I e II todo o trabalho desenvolvido, mesmo durante as semanas de intervenção individual, foi realizado de modo colaborativo pelo grupo de estágio, pelo que a dinamização de aulas em grupo foi um importante ponto de partida para a realização deste tipo de trabalho. Deste modo, todo o processo de planificação de atividades e construção de materiais tornou-se ainda mais rico por surgir do trabalho colaborativo entre os elementos do grupo. Assim, foi-nos possível trocar ideias, aprender com a experiência dos outros e refletir sobre as melhores estratégias para alcançar um objetivo.

No que diz respeito à “dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, tivemos sempre em atenção o currículo dos anos em que estagiámos e as finalidades dos conteúdos que lecionamos. Deste modo, a planificação das atividades ocorreu sempre com base nas indicações fornecidas pelos professores orientadores cooperantes e tendo em conta os programas e metas curriculares de cada área disciplinar correspondentes ao ano de ensino em causa. Ao longo do tempo as planificações sofreram uma evolução constante devido às reflexões realizadas com os professores tutores que sempre nos orientaram de forma a melhorarmos a nossa prática docente. No início do processo de planificação, a articulação de conteúdos nas diferentes áreas disciplinares não era refletida nas planificações, no entanto, ao longo do tempo tentamos melhorar esse aspeto, bem como a definição de objetivos e a definição de métodos de avaliação. Este foi um aspeto que fomos melhorando ao longo das práticas, mas que necessita de um constante aperfeiçoamento, tal como a otimização do ritmo da aula, uma vez que, no início de cada estágio, planificámos atividades excessivas para o tempo que dispúnhamos.

No processo de planificação das aulas foi importante percebermos o que pretendíamos realmente ensinar com determinado conteúdo. Como ponto de partida para o desenvolvimento de cada conteúdo tivemos em linha de conta os conhecimentos prévios dos alunos. Como referimos anteriormente, em todas as aulas tentámos que um

determinado conteúdo fosse abordado em todas as áreas disciplinares, promovendo a interdisciplinaridade ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Assim, as diferentes áreas disciplinares não surgiam de forma isolada, mas sim integradas nas aprendizagens que os alunos desenvolviam. Na PES no 1.º CEB I a promoção da interdisciplinaridade foi um pouco mais complexa, uma vez que em cada área disciplinar foram trabalhados conteúdos muito distintos, no entanto, esta foi igualmente realizada. Já na PES no 1.º CEB II, planificamos as aulas tendo por base um determinado tema (por exemplo: os Lince Ibéricos; os astros; entre outros) tornando-se transversal a todas áreas disciplinares.

No mesmo sentido em que se tornou importante incentivar as aprendizagens dos alunos através da interdisciplinaridade, também se tornou relevante a planificação e a construção de atividades diversificadas e motivadoras de forma a promover outras capacidades além das cognitivas. Desta forma, promovemos o ensino experimental no âmbito das ciências naturais e o ensino exploratório em todas as áreas disciplinares. Esta metodologia de trabalho demonstrou ser muito desafiadora necessitando de uma preparação extra, no entanto foi muito gratificante e motivadora. O desenvolvimento das expressões e da criatividade dos alunos foi levado sempre em linha de conta nas nossas práticas letivas. Deste modo, as atividades de expressões surgiam muitas vezes relacionadas com os conceitos/conteúdos das diferentes áreas disciplinares. Neste seguimento, e como já foi referido anteriormente, os conhecimentos prévios dos alunos foram o nosso ponto de partida em todas as aulas. Desta forma, tornou-se importante criar momentos de discussão professora estagiária/aluno/alunos sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do dia. Assim, no final de cada tarefa foram criados espaços de discussão professora estagiária/aluno/alunos acerca das conclusões a que cada aluno chegou acerca da tarefa. Estes momentos foram muito ricos já que cada criança teve a oportunidade de apresentar aquilo que entendeu e/ou as dúvidas que tinha. Assim, fomentamos a partilha de ideias e estas foram muito úteis para percebermos as diferentes formas como os alunos compreendiam os conteúdos abordados.

O DL n.º 176/2014 (12 de dezembro) estipula a carga horária semanal de cada área disciplinar para os 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos. Durante as PES no 1.º CEB I e II tentámos ao máximo cumprir o horário estabelecido, no entanto, nem sempre foi possível fazê-lo, muito pelas dificuldades que os alunos apresentavam em determinadas áreas ou conteúdos disciplinares. Sempre que não foi possível cumprir com o horário, a área disciplinar de

Expressão e Educação (dramática, plástica, musical e físico-motora) ficava prejudicada, no entanto, no dia seguinte tentávamos articular com o horário e com as atividades a realizar de modo a concretizar todas as tarefas que tinham sido planeadas e que por algum motivo não eram realizadas. Tentamos ainda manter os métodos de trabalho a que os alunos estavam habituados nos dois anos de escolaridade, contudo introduzimos tarefas mais diversificadas e motivadoras para as turmas.

No que diz respeito à integração do currículo o DL n.º 241/2001 (30 de agosto) define que o professor do 1.º CEB deve promover aprendizagens e competências socialmente relevante nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística. Em detrimento da carga horária estipulada pelo DL n.º 176/2014 (12 de dezembro) as três primeiras áreas apresentadas acima foram substancialmente mais desenvolvidas e trabalhadas. Devido à transversalidade da Língua Portuguesa foi possível desenvolver competências de compreensão e de expressão oral e de competências de leitura e escrita independentemente da área disciplinar que estava a ser trabalhada.

Em todos os processos de ensino/aprendizagem torna-se fulcral criar momentos de avaliação, sendo que em todas as nossas práticas se trataram de momentos de avaliação formativa. Esta ocorreu, maioritariamente, através de fichas de trabalho realizadas durante as aulas e de forma individual. Contudo havia uma avaliação constante das capacidades de trabalho, de leitura e de resolução de tarefas realizada através do recurso à técnica de observação direta. Na PES no 1.º CEB I e II tivemos a oportunidade de estar presentes nos momentos de avaliação sumativa, no entanto estas fichas de avaliação foram realizadas a nível do agrupamento, não nos sendo assim possível participar na elaboração das mesmas. Durante a concretização desta avaliação formativa apercebemo-nos muitas vezes que a estratégia planificada não era a melhor para aquele momento em específico tendo em conta as facilidades ou dificuldades apresentadas pela turma. Neste sentido ao longo das nossas práticas letivas as alterações às planificações foram constantes de modo a adequar melhor as estratégias de ensino às necessidades específicas da turma. Por vezes foi necessário pôr de parte todo o trabalho que tinha sido planificado e construído, para criar tarefas novas de um dia para o outro que fossem as mais adequadas para as dificuldades/facilidades dos nossos alunos. Este foi sem dúvida um dos grandes desafios da PES no 1.º CEB II uma vez que estas alterações de última hora ocorreram de um modo regular.

No que concerne à “dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade educativa”, só nos foi possível desenvolver o indicador que diz respeito à participação dos pais e encarregados de educação. Neste âmbito convidamos uma mãe para falar à turma sobre um tema que desejasse, dando-lhe liberdade total na construção da sua atividade. Devido à sua profissão, esta mãe deu a conhecer à turma o que era e como funcionava a Amnistia Internacional. Em seguida realizou com o grupo algumas atividades sobre os Direitos dos Homens de modo a sensibilizar os alunos para a forma como estes direitos ainda são postos em causa e como podemos defendê-los. Esta atividade despertou nos alunos uma grande motivação e satisfação acerca do tema exposto e fez-nos perceber que a participação da família no processo de ensino/aprendizagem é por demais fundamental na construção dos saberes dos alunos.

Por fim, no âmbito da “dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, as reflexões e o trabalho colaborativo foram desenvolvidos ao longo de todo o estágio em PES no 1.º CEB I e II. Após cada momento de aula (nos intervalos e pausas para almoço) realizávamos uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem entre os elementos do grupo de estágio, a fim de perceber o que podíamos melhorar no momento seguinte. No mesmo sentido, foi realizada pelo menos uma reflexão diária com os orientadores cooperantes de modo a refletirmos sobre o que correu bem e o que correu menos bem, e a rever todas as estratégias de ensino que seriam implementadas no dia seguinte. Através destas reflexões muitas vezes sentimos a necessidade de alterar as atividades do dia seguinte e arranjar estratégias diferentes para trabalhar determinado conceito. Já com os professores tutores tentamos realizar pelo menos uma reflexão semanal a fim de analisar todo o trabalho realizado e a preparar a semana seguinte com vista a uma melhoria na construção dos nossos documentos e materiais a utilizar, nomeadamente as planificações e roteiros, fichas de trabalho e tarefas. Estas reflexões foram muito importantes para a construção dos nossos conhecimentos e para o desenvolvimento da nossa prática docente. No culminar de todo este processo foi realizada uma reflexão semanal individual onde também éramos chamados a pronunciar-nos sobre os objetivos para as próximas práticas docentes. Deste modo, na semana seguinte tentámos alcançar os nossos objetivos de maneira a melhorarmos as nossas práticas e a ultrapassar algumas inseguranças e barreiras.

Como já foi referido na “dimensão profissional, social e ética”, apesar de grande parte das aulas lecionadas serem de carácter individual, ao longo dos dois estágios todo o

processo de planificação e de construção de materiais foi realizado colaborativamente pelo grupo de estágio. Este trabalho colaborativo permitiu-nos partilhar conhecimentos e estratégias diferentes, de modo a melhorarmos as nossas práticas de ensino ao longo de todo o percurso.

Em suma, as PES no 1.º CEB I e II foram muito desafiadoras e uma vez que se trataram de contextos muito diferentes e que nos permitiram crescer muito pessoal e profissionalmente. Através destas práticas podemos constatar que o ensino no 1.º CEB é bem mais complexo e exigente do que imaginávamos. Promover aprendizagens em turmas de vinte e seis e de vinte e um alunos com ritmos de aprendizagem muito diferentes, necessidades muito específicas e com contextos familiares também eles muito díspares é um verdadeiro desafio com o qual o professor do 1.º CEB está em constante contacto e que tem de lidar diariamente.



## 2. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEPE I e II

### 2.1. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos na PESEPE I e II

Os estágios desenvolvidos no âmbito das PESEPE I e II do 2.º ano do mestrado, foram realizados num jardim de infância que está integrado numa escola de 1.º CEB de um agrupamento do concelho de Viseu, sem que tenha havido mudança de contexto. O grupo com que trabalhamos é constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, como é possível verificar na figura 3.

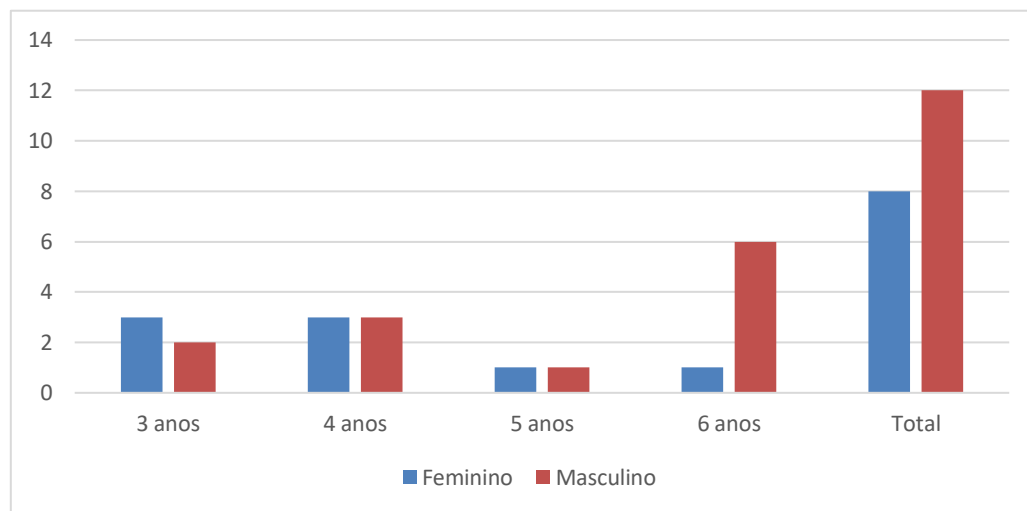


Figura 3 - Distribuição das crianças por idade e sexo

Após a análise da figura anterior é notória a existência de uma predominância de crianças do sexo masculino, bem como de crianças com 6 anos, no entanto, é importante salientar que as duas crianças de 5 anos também são finalistas visto que fazem 6 anos até setembro de 2017. Neste grupo existia uma criança do sexo masculino com 6 anos com NEE, pelo que requer um trabalho mais individualizado, apesar de esta acompanhar o restante grupo. Duas das crianças entraram para o grupo em janeiro de 2017 e outra criança frequentava poucas vezes ao jardim de infância devido a problemas de saúde.

Ao longo do período em que realizámos estágio com este grupo, averiguámos uma crescente autonomia por parte das crianças, principalmente nas de 3 anos, no que diz respeito às suas atividades básicas (brincar e cuidar de si). No entanto, quando estão envolvidas em atividades dirigidas estas procuram muitas vezes o adulto quer para auxiliar na tarefa, quer para um *feedback* constante ao longo da realização da mesma.

Tratava-se de um grupo que demonstrava bastante interesse e curiosidade pelo espaço envolvente e pelas ciências físicas e naturais, e em que era desenvolvido um projeto de agrupamento que tem o seu foco na área de conteúdo de Conhecimento do Mundo, essencialmente no mundo físico e natural, e no ensino experimental das ciências. Neste grupo era notório o respeito que as crianças tinham umas pelas outras e pelos adultos, havendo sempre um grande espírito de entreajuda entre todas as crianças.

No que diz respeito à rotina do grupo esta sofreu uma alteração entre a PESEPE I e a PESEPE II uma vez que desde janeiro de 2017 às segundas-feiras das 13h30 às 14h15 e às terças-feiras das 10h30 às 11h15, o grupo tinha Língua Gestual Portuguesa (LGP), sendo que estes, anteriormente, eram momentos de atividade autodirigida e de lanche respetivamente. A introdução da LGP, que era assegurada pela Câmara Municipal de Viseu, nestes momentos tornou-se um desafio uma vez que quebrava tudo o trabalho uma vez que esta não se enquadrava minimamente com o que estava a ser realizado o que desgastava muito o grupo.

A PESEPE I teve a duração de onze semanas, sendo que as duas primeiras foram de observação e as restantes nove de implementação. Das nove semanas de dinamização, uma foi da responsabilidade do grupo, e as restantes oito semanas foram realizadas individualmente de forma alternada, resultando em quatro semanas de intervenção individual de cada elemento do grupo. A PESEPE I desenvolveu-se durante dois dias de semana (segunda-feira e terça-feira) no horário de regime normal (9h-12h e 13h30-15h30).

No que se refere à PESEPE II, esta teve a duração de doze semanas, sem que tenha havido semana de observação. Deste modo, existiram duas semanas de intervenção em grupo (uma delas de apenas um dia por ter coincido com o início do 3.º período) e dez semanas de intervenção individual, sendo cinco semanas, alternadas, destinadas para cada elemento do grupo. Durante as intervenções individuais existiram duas semanas de estágio intensivo (de segunda a sexta-feira), sendo que cada elemento do grupo implementou uma semana. A PESEPE II decorreu em três dias (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) com o mesmo horário da PESEPE I (9h-12h e 13h30-15h30).

## **2.2. Apresentação crítica das competências desenvolvidas nas PESEPE I e II**

A Educação Pré-Escolar é um nível de escolaridade com muitas especificidades com o qual,

todo o sistema educativo tem a aprender (...). Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Ministério da Educação, 2016, p.4)

Olhando para o percurso realizado durante a PESEPE I e II o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a construção do autoconhecimento acerca da educação pré-escolar é notório. Apesar de não ter sido um percurso fácil marcado por vezes, pelo nervosismo e insegurança natural de quem pela primeira vez está a implementar na educação pré-escolar, pudemos sempre contar com a ajuda do par que constituía o grupo de estágio, da educadora cooperante e dos professores orientadores da ESEV que nos permitiram melhorar as nossas práticas letivas.

No que concerne à “dimensão profissional, social e ética”, é importante salientar que a educação pré-escolar é um nível de escolaridade com características muito próprias, na qual os grupos são constituídos por crianças com idades heterogéneas e níveis de desenvolvimento muito distintos, o que implica necessidades muito diferenciadas umas das outras. Sabendo que construímos conhecimentos através da literatura especializada e através das recentes investigações da área, é importante não esquecer que existem conhecimentos que só são adquiridos com a prática, deste modo será assegurado o cumprimento do indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.6).

Ao longo da PESEPE I e II todo o trabalho desenvolvido, mesmo nas semanas de intervenção individual, foi realizado colaborativamente pelo grupo de estágio e discutido com a educadora cooperante e os professores orientadores da ESEV. Através desta parceria todo o processo de reflexão acerca das práticas pedagógicas tornou-se ainda mais rico o que me permitiu crescer muito quer a nível profissional, quer a nível pessoal. O

processo de planificação de atividades e de construção de materiais sofreu uma grande evolução entre a PESEPE I e II, sendo que com o desenrolar dos estágios este processo passou a não ser tão discutido com a educadora cooperante e nem com os professores orientadores uma vez que com o crescimento adquirido durante a PESEPE I, sentimo-nos mais confiantes para assumir em pleno a responsabilidade pela planificação e implementação das tarefas. No entanto, esta discussão foi realizada sempre entre o grupo de estágio o que nos permitiu trocar ideias e experiências bem como refletir sobre as melhores estratégias para alcançar um determinado objetivo. No mesmo sentido e no diz respeito ao indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 6) durante todo o período de estágio houve uma constante preocupação em analisar as nossas práticas, quer com a educadora cooperante, quer com os professores orientadores da ESEV. Desta forma foi-nos solicitada a realização de relatórios semanais, onde éramos chamados a ponderar o desempenho das crianças, a organização do ambiente educativo e as opções didáticas tendo em vista as planificações futuras com o grupo, bem como os destaques do nosso desempenho e os desafios futuros. A realização destes relatórios semanais manteve-se durante a PESEPE I e II, sendo que na PESEPE II introduzimos a apreciação acerca da intervenção focada numa criança.

Durante todo o período de estágio, PESEPE I e II, verificámos que não existe uma grande evolução na construção dos relatórios semanais, sendo que a derradeira reflexão acerca de todas as práticas foi realizada nas reflexões finais da PESEPE I e II. Estes relatórios permitiram-nos crescer ao longo de todo o período de estágio, já que foram momentos de reflexão individual sobre práticas, que nos obrigavam a pensar em tudo o que podia ter sido feito ou aproveitado de uma forma mais eficiente.

Contrariamente aos relatórios semanais, ao longo de todo o tempo de estágio as planificações diárias sofreram grande evolução, uma vez que começaram a surgir muito mais voltadas para os interesses e dificuldades das crianças. Aquando do início da PESEPE II, verificámos que a rotina do grupo tinha sido alterada às segundas e às terças-feiras através da introdução de uma hora de LGP nos momentos de atividade autodirigida e de lanche respetivamente.

Uma vez que durante a PESEPE I nos apercebemos que a educação física não era muito trabalhada com o grupo sendo concretizada apenas com a realização de alguns jogos de apanhada, optamos por criar um momento da rotina do grupo dedicado em exclusivo à educação física e que foi intitulado “Todos a mexer”. Durante a PESEPE I este momento

foi dinamizado às segunda-feira, no entanto na PESEPE II passamos a realizá-lo às quartas-feiras devido à mudança de rotina do grupo. Neste sentido, e de forma a dar conhecimento aos encarregados de educação na primeira semana de implementação em grupo da PESEPE II enviámos um aviso a todos os encarregados de educação a dar a conhecer que passaríamos a realizar educação física às quartas-feiras à tarde e onde solicitamos que as crianças nesses dias viessem com roupa e calçado adequados.

Todas as intervenções, em conjunto ou individualmente, foram muito estimulantes e enriquecedoras, já que a cada semana adquiríamos novos conhecimentos e ultrapassávamos novos obstáculos. Durante a PESEPE I existiram algumas tarefas que não realizámos porque não nos sentíamos muito seguros para as implementar, no entanto, optámos por iniciar o estágio da PESEP II a desafiar-nos e a implementar algumas dessas tarefas como foi o caso das caças ao tesouro e de atividades ligadas à culinária.

Durante todo o estágio o grupo teve sempre um forte espírito de compromisso com a instituição, uma vez que ajudamos as crianças no momento da refeição e acompanhamos todos os momentos da realização da higiene das crianças, com os pais, tentando mantê-los próximos do trabalho realizado com as crianças, e com a comunidade tal como está definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

há transições que fazem parte da nossa vida quotidiana e as crianças que frequentam uma instituição educativa experienciam diariamente, pelo menos, a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa (o acolhimento diário das crianças marca e facilita essa transição) (...) (Ministério da Educação, 2016, p.97).

No que diz respeito à “dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” e como já foi referido anteriormente, todo o processo de planificação ocorreu de forma colaborativa com a educadora cooperante, professores orientadores e com o par de estágio através de discussões acerca das tarefas propostas, as suas finalidades e objetivos, e como não poderia deixar de ser, acerca dos materiais utilizados. Todo este processo não poderia deixar de ter por base o documento orientador deste nível de escolaridade, as OCEPE de 2016.

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

Deste modo, durante todo período de estágio (PESEPE I e II), foi essencial promover aprendizagens através de tarefas interdisciplinares, partindo sempre dos conhecimentos que as crianças já possuíam acerca de determinado tema. Foi também nossa preocupação, planejar tarefas diversificadas e desafiantes para as crianças, uma vez que os seus níveis de concentração são muito reduzidos sendo fundamental, estimulá-las e desafiá-las constantemente. Durante a PESEPE I e II experimentámos várias formas de organização do grupo, deste modo na PESEPE I tentámos trabalhar o mínimo possível com o grande grupo, organizando as crianças em pequenos grupos heterogéneos, no que concerne ao nível de desenvolvimento das mesmas, no entanto durante a PESEPE II as tarefas planeadas possibilitaram a organização do grupo em grande grupo ou em dois grupos com níveis de desenvolvimento heterogéneo de forma a proporcionar “um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2016, p. 13).

No que diz respeito ao trabalho intencional das mais diversas áreas de ensino verificámos, que as áreas e domínios de conteúdo não foram trabalhadas intencionalmente de forma igual ao longo do estágio quer na PESEPE I quer na PESEPE II, sendo que a área de Formação Pessoal e Social e os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e de Matemática foram, parcialmente, negligenciadas nas planificações de tarefas.

Na área de Conhecimento do Mundo a Abordagem às Ciências Naturais foi amplamente privilegiada em comparação com as Ciências Sociais, uma vez que existia uma planificação anual de departamento de educação pré-escolar intitulada “experimentar e descobrir – ciência a brincar” que privilegiava uma abordagem exploratória com a realização de atividades experimentais. No que diz respeito ao domínio da Educação Artística, este foi trabalhado ao longo de todas as intervenções, no entanto o foco esteve quase sempre nos subdomínios de Artes Visuais e Música, sendo que a Dança e o Jogo Dramático/Teatro foram abordados essencialmente durante a concretização do trabalho por

projeto “O Bosque” presente na PESEPE II. As tarefas relacionadas com este domínio surgiam sempre relacionadas com as restantes áreas e domínios de conteúdo, sendo que, a realização de registos gráficos foi uma prática muito recorrente. Por fim, o domínio de Educação Física foi trabalhado de forma intencional ao longo da PESEPE I e II num momento semanal de uma hora, também este momento surgia interligado com as tarefas desenvolvidas com o grupo.

Uma das principais dificuldades sentidas no momento da planificação diz respeito à “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 7). A avaliação ao longo das PESEPE I e II centrou-se essencialmente na observação das crianças durante as atividades dirigidas pelo adulto e durante as atividades autodirigidas, como forma de compreender o que podia melhorar nas práticas seguintes, o tipo de tarefas que as crianças gostam mais de realizar e os seus interesses. No entanto, sempre que possível, no final de cada dia de implementação, tentámos concretizar um momento de avaliação dos trabalhos realizados nesse dia. Neste momento, as crianças eram chamadas uma a uma para apresentar e autoavaliar o seu trabalho e os colegas eram convidados a avaliar também o trabalho e a apontar aspetos que poderiam ser melhorados. Através da realização deste momento foi possível observar que as crianças, em especial as mais velhas, conseguem avaliar os trabalhos de acordo com as idades e grau de desenvolvimento dos colegas. No que ainda diz respeito ao processo de avaliação, foi-nos solicitado, no início da PESEPE I a realização da avaliação de três crianças do grupo através do SAC e realização da planificação de, pelo menos uma atividade focada numa criança. Apesar da avaliação realizada através do SAC só ter sido realizada para três crianças, esta tarefa foi um grande desafio, já que foi a primeira vez que realizamos avaliação utilizando este instrumento. No que concerne ao indicador “concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 7) foi-nos solicitada a realização de uma planificação focada numa criança durante o primeiro semestre, sendo que no segundo semestre esta planificação passou a fazer parte de todas as intervenções individuais e em grupo, assim, e indo ao encontro do Ministério da Educação (2016, p. 13) foi-nos possível “planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança(...)”.

A “dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa” presente nos padrões de desempenho docente prevê, entre outros, a participação dos

docentes na “construção dos documentos orientadores da vida da escola”, “na concepção e uso de dispositivos de avaliação da escola” e na “contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 8). Durante as PESEPE I e II não nos foi possível cumprir os indicadores supracitados, já que, aquando da nossa chegada ao estágio, todos os documentos orientadores e de avaliação da escola já tinham sido construídos. Contudo, e como já referimos anteriormente, durante os estágios demos resposta ao projeto anual do departamento de educação pré-escolar através da realização de algumas atividades experimentais previstas neste projeto já que “o projeto educativo de estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, enquadram o trabalho educativo dos profissionais e a elaboração dos projetos curriculares de grupo” (Ministério da Educação, 2016, p. 23).

Depois de toda a atividade ser explicada foi constantemente solicitado às crianças que dessem a sua opinião acerca do que iria acontecer, ou seja que realizassem previsões. Na mesma linha de ideia, após a realização de cada atividade experimental foi questionado às crianças que os resultados obtiveram e que as diferenças que existiram entre as previsões e os resultados. No caso das previsões e das conclusões estas, na grande maioria, foram registadas pelas próprias crianças em fichas previamente estruturada por nós.

No que diz respeito ao indicador “envolvimento em acções que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 8) e tendo em conta que os “pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 2016, p. 28), durante a PESEPE I demos início ao projeto de envolvimento da família “Aprender a cuidar” que se prolongou durante cinco meses. No decorrer deste projeto todas as famílias foram envolvidas na adoção da boneca Vitória de uma forma muito individualizada. A boneca, que ia para casa de uma criança à sexta-feira e voltava ao jardim de infância na segunda-feira seguinte, devia ser vista como membro da família que a acolhe. Assim, todas as vivências proporcionadas à Vitória seriam registadas pela família num formato à sua escolha e partilhadas com o grupo de crianças na segunda-feira. Logo após as primeiras adoções da Vitória as crianças e as suas famílias começaram a oferecer-lhe acessórios para ficar ainda



mais bonita, ofereceram brincos, pulseiras, casacos, gorros, caneleiras, sapatos, ganchos, elásticos para o cabelo, ...

No âmbito da dimensão de “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” presente nos padrões de desempenho docente e do indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p.9), as reflexões realizadas com a educadora cooperante, com os professores orientadores e com a colega de estágio, tal como o trabalho colaborativo desenvolvido, essencialmente entre o grupo de estágio, foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso conhecimento acerca da educação pré-escolar. No que diz respeito ao indicador “análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 9) nas PESEPE I e II ao longo de todas as intervenções realizadas existiu um momento de reflexão entre o grupo de estágio e a educadora cooperante o que potenciou a evolução contínua enquanto futura educadora de infância, quer ao nível da organização do ambiente educativo, quer ao nível das tarefas e das práticas pedagógicas. No mesmo sentido, sempre que foram realizadas observações por parte dos docentes da ESEV, houve o cuidado de refletirmos sobre a tarefa ou o momento que foi supervisionado de modo a analisar aspetos que, de outra forma nos passariam despercebidos como o uso da voz, a postura corporal, a reação quando uma criança chega perto do adulto depois de um momento de trabalho em grande grupo, entre outros.

Ao longo dos semestres os trabalhos desenvolvidos nas restantes unidades curriculares, bem como a realização do trabalho de investigação, forneceram-nos bases essenciais para a realização do estágio bem como para a aquisição e atualização do conhecimento profissional. Deste modo, as unidades curriculares de Didáticas Específicas de Infância I e II permitiram-nos olhar criticamente para o brincar das crianças, para a organização do ambiente educativo e para as planificações realizadas a partir de temas levando-nos a pensar na utilização do trabalho por projeto enquanto prática pedagógica. A realização do relatório do trabalho por projeto em educação pré-escolar “O bosque” permitiu-nos olhar para o trabalho por projeto e pensar sobre o papel da criança e do adulto, as formas de aquisição de conhecimentos por parte das crianças, a importância dos registos gráficos e realizar uma análise crítica do nosso trabalho por projeto e do que gostaríamos de ter feito diferente. No mesmo sentido, a unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância I, permitiu-nos olhar para o espaço e para as áreas

de interesse existentes na sala com um olhar crítico acerca das suas potencialidades bem como das aprendizagens que podem promover as crianças. Já o trabalho de investigação, por ser centrado na educação inclusiva de crianças com Necessidades Educativas Especiais, forneceu-nos uma perspetiva mais sensível às suas necessidades e dificuldades bem como sobre a importância de incluir todas as crianças no grupo.

A realização do relatório do projeto de família, permitiu-nos olhar para o projeto e pensarmos em que medida o poderíamos melhorar, em especial na comunicação com os pais. Este foi um projeto que nos surpreendeu bastante já que, com a exceção de uma, todas as crianças estiveram sempre empenhadas em ver quem tinha que levar a Vitória em determinada semana, em saber como tinha sido o fim de semana dela e que registos é que a família que a acolheu tinham feito.

### **3. Síntese global da reflexão**

As unidades curriculares de PES no 1.º CEB e na EPE surgem no plano curricular como uma mais valia na construção do nosso conhecimento profissional prático enquanto futuras educadoras de infância e professoras do 1.º CEB. Contudo, o conhecimento teórico que as restantes unidades curriculares nos possibilitavam, bem como a realização do presente trabalho de investigação, contribuíram também largamente para o desenvolvimento da nossa identidade enquanto profissionais dos dois níveis de escolaridade, já que, deste modo podemos fazer escolhas conscientes e sustentadas.

Se, por um lado, a mudança de contextos na PES no 1.º CEB foi um verdadeiro desafio por se tratarem de anos de escolaridade bastante distintos, por outro lado a transição para a PESEPE I também não foi facilitada. As dificuldades sentidas nesta mudança surgiram essencialmente devido às especificidades de cada um dos níveis e porque na Educação Pré-Escolar a heterogeneidade de idades e de desenvolvimento cognitivo é substancialmente maior do que no 1.º CEB. Contrariamente ao que aconteceu nas PES no 1.º CEB I e II, nas PESEPE I e II o contexto em que realizámos estágio foi o mesmo o que nos permitiu conhecer melhor o grupo possibilitando assim estimular constantemente o nosso conhecimento prático sobre a educação pré-escolar. Este fator de continuidade permitiu-nos igualmente desenvolver projetos de longo prazo, como foi o caso do projeto de envolvimento da família e a abordagem de trabalho por projeto.

De modo a aprofundar e a alargar os nossos conhecimentos sobre os dois níveis de escolaridade a que este mestrado nos habilita, participámos ao longo dos dois anos em conferências onde destacámos: “Jogo e motricidade na Infância: Influências sociais e culturais no desenvolvimento motor da criança” realizada no dia 10 de março de 2017 na Escola Superior de Educação de Coimbra e dirigida por Carlos Neto; “Aprender em comunidade” realizada a 22 de março de 2017 no auditório da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu e dirigida por José Pacheco; e por fim a quinta edição dos “Olhares sobre a educação” que se realizou no dia 25 de maio de 2017 na ESEV e contou com a participação de vários conferencistas. Durante estas conferências tivemos a possibilidade de questionarmo-nos sobre a estrutura da escola em Portugal, a existência de turmas e dos programas nacionais e de repensar as nossas práticas pedagógicas no sentido da utilização que as crianças fazem do corpo, que crianças estaremos a educar atendendo à utilização que elas fazem ou não do corpo, da autonomia, da autoconfiança,

dos seus próprios conhecimentos, etc. Mais concretamente nos “Olhares sobre a educação” tivemos a oportunidade de conhecer investigações que estão a ser desenvolvidas em diversas áreas da educação básica.

Assim sendo, as conferências em que participamos ao longo do mestrado, bem como as unidades curriculares que o compõem, permitiram-nos adquirir conhecimentos específicos da educação de infância e do ensino do 1.º CEB. Estes conhecimentos têm por base o indicador dos padrões de desempenho “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada” (Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, p. 6).

**Parte II**  
**Estudo de Caso sobre a Inclusão de Crianças com**  
**Perturbações do Espectro do Autismo em Contexto de**  
**Jardim de Infância**

## Capítulo I – Enquadramento Conceptual

### 1. Perspetiva Inclusiva sobre Crianças com Necessidades Educativas Especiais

#### 1.1. Evolução histórica do conceito de inclusão

Ao longo dos tempos muitas foram as mudanças que ocorreram na sociedade e que se refletiram no campo da educação entre elas o modo como se percecionam as pessoas com incapacidades,

a escola da discriminação deu lugar a escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.

O próprio conceito de dificuldades de aprendizagem mudou. Antes considerava-se que a causa das dificuldades de um aluno estava apenas dentro dele; hoje considera-se que a escola tem também parte da culpa, na medida em que não se adapta às necessidades dessa criança” (Jiménez, 1997, p.9).

Numa perspetiva histórica podemos referimo-nos a três épocas principais, sendo elas a pré-história da educação especial; o período da institucionalização especializada e a época atual: integração *versus* inclusão.

A pré-história, que corresponde aos primórdios da educação especial, termina no século XVIII e é caracterizada pela rejeição das pessoas com deficiência. Nesta época,

as crenças religiosas influenciavam o grau de ameaça social do *diferente* e o seu aniquilamento era defendido e globalmente aceite como forma de proteger a sociedade. A prática de infanticídio era admitida e recorrente, os registos referem exemplos, nas sociedades Indiana, Grega e Romana, relativos à forma negligente e cruel como eram tratadas as pessoas com deficiência (Leitão, 2007. cit. por Felizardo, 2012, p. 25).

Na fase final da Idade Média verificaram-se algumas alterações sociais e o infanticídio passou a ser condenado pela Igreja. No entanto a peste negra arrasou um terço da Europa e a crença na Igreja, existente até ao século XVIII passou a dar lugar à crença

no demónio sendo que as causas das anomalias passam a ser atribuídas a causas sobrenaturais (Felizardo, 2012; Jiménez, 1997).

Com a chegada do período renascentista começaram a surgir perspectivas mais humanistas e naturalistas, o que levou à valorização da “dimensão humana do indivíduo com deficiência, criando-se um terreno propício às tentativas de educação e à abordagem científica” (Felizardo, 2012, p. 29). O crescente interesse pelo estudo das ciências ligadas ao ser humano, como é o caso da anatomia levou a que as pessoas com deficiência passassem a ser analisadas pelo olhar médico e psiquiátrico (Felizardo, 2012).

Começaram assim a surgir os primeiros esforços para a educação especial em Espanha

De Pedro Ponce León (1520-1584), monge beneditino, do mosteiro San Salvador, próximo de Burgos, veio a primeira evidência de instrução formal, com a utilização de métodos específicos e intencionais para o tratamento e educação de pessoas com surdez (...). Fundou a primeira escola para surdos, em Madrid, e desenvolveu um alfabeto manual que ajudava os surdos a soletrar palavras (Felizardo, 2012, pp. 29-30).

No final do século XVIII e inícios do século XIX inicia-se aquela a que chamamos era das instituições especializadas para pessoas com deficiência, este período, também pode ser designado de época da história de educação especial. Para tal, muito contribuíram os ideais de cariz humanista e de tolerância de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que fomentaram atitudes sociais mais positivas. Durante esta época “a sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas embora esse apoio se revestisse, a principio, de um carácter mais assistencial do que educativo” (Jiménez, 1997, p. 22). Durante este período existiram duas perspectivas; a primeira era a da necessidade de proteger a pessoa sem deficiência da pessoa diferente já que esta última era vista como uma ameaça; a segunda perspectiva era a de que o deficiente tinha de ser protegido da sociedade, uma vez que esta era nefasta. Começaram assim a abrir-se instituições especializadas fora das civilizações sob a desculpa de que o campo lhes proporcionaria uma vida melhor tranquilizando a população em geral, mas segregando e discriminando o diferente (Jiménez, 1997).

Durante a primeira metade do século XX viveu-se um período de fortes conflitos sociais, políticos e económicos que deram origem às duas guerras mundiais. Na sequência

das duas guerras mundiais iniciou-se a época atual: integração *versus* inclusão, uma vez que estas “originaram um elevado número de pessoas com deficiência e perturbações mentais, o que proporcionou o assumir de responsabilidades face aos afetados e a procura de respostas mais adequadas aos problemas gerados” (Felizardo, 2012, p. 35).

No panorama político e social mundial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos das Crianças (1959) foram importantes impulsionadores para a mudança da educação de pessoas com deficiência (Felizardo, 2012, p. 36). Neste sentido a Declaração Universal dos Direitos Humanos salienta que a “dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Preâmbulo) e que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (artigo 7.º). Nesta declaração é ainda introduzido o direito à educação gratuita “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório (...)” (artigo 26.º). No mesmo sentido a Declaração dos Direitos da Criança afirma no 5.º Princípio que “a criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição”.

A partir de 1959 espalha-se por toda a Europa o princípio de normalização que, numa perspetiva pedagógica implica “o princípio da *individualização*, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidades de cada um deles (...)” (Jiménez, 1997, p. 26). O princípio da normalização levou à criação de instituições especializadas abrandasse e comesçassem a surgir práticas integradoras. Jiménez (1997, p. 29), socorre-se das ideias de Birch (1974) para definir integração como “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”.

No âmbito internacional surgiram vários documentos de referência que contribuíram muito para a integração de alunos com necessidades educativas especiais. Um deste documentos é a *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) 1990, inicialmente conhecida por *Public Law 94-142* de 1975 “determina que todas as crianças com NEE têm



direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restrito possível” (Nielsen, 1999, p. 15).

O conceito de Educação Especial surge pela primeira vez em 1978 no Relatório de Comité de Inquérito sobre a Educação de Crianças e Jovens com Deficiência, reconhecido por *The Warnock Report* (1978). O termo “Educação Especial” substitui a designação “tratamento educacional especial” e passa a ter como princípio a elaboração de referências para as “crianças que sofrem de incapacidades de forma a estabelecer que incluem aqueles com dificuldades significativas na aprendizagem, ou com transtornos emocionais ou comportamentais, bem como aqueles com deficiência mental ou corporal” (Warnock, 1978, p. 48). Desta forma, passa a necessitar de educação especial toda a criança que tiver dificuldades de aprendizagem e que requeira uma medida educativa especial (Jiménez, 1997, p. 9). O mesmo autor refere que “(...) o conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social” (Jiménez, 1997, p. 10).

Em 1993 surgiu a Convenção para os Direitos das Pessoas com Deficiência que tem como principal objetivo a promoção, proteção e garantia do gozo pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a promoção do respeito pela dignidade de pessoas com incapacidades (artigo 1.º).

No seguimento de todos os avanços realizados em 1994 surge a Declaração de Salamanca que tem como foco o princípio orientador a Educação para Todos incluindo os sujeitos com NEE impulsionando assim a escola inclusiva. Segundo este princípio as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais ou linguísticas. Deste modo Jiménez (1997, p. 21) afirma que,

a escola para todos rompe com o modelo instrutivo e transmissor, com a escola tradicional onde as crianças diferentes não encontram as condições mínimas para o seu progresso. É um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta as suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz de mudança e renovações pelos novos recursos e serviços com que pode contar.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 11) as escolas inclusivas baseiam-se no princípio fundamental de que “todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”. No mesmo sentido Nielsen (1999, p. 9) afirma que a inclusão pressupõe

que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade. Que todos os alunos sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Que a todos os alunos seja provida uma educação que respeite as suas necessidades e características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais de toda a criança. Que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida ativa, por forma a que eles se venham a mover a sociedade a que por direito pertencem com a maior autonomia e independência possíveis.

Ao falarmos de educação inclusiva, torna-se fundamental perceber quem são estas crianças com características e necessidades tão distintas. Segundo a Convenção para os Direitos das Pessoas com Deficiência (1993) entende-se por pessoas com deficiência todas as pessoas que têm incapacidades permanentes de carácter físico, mental, intelectual ou sensorial que estando em contacto com diversos, estes podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros. O mesmo documento (1993, p. 3) define como «discriminação com base na deficiência» todo e qualquer ato de

distinção, exclusão ou restrição com base na deficiência que tenha como objectivo ou efeito impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade com os outros, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, económico, social, cultural, civil ou de qualquer outra natureza. Inclui todas as formas de discriminação, incluindo a negação de adaptações razoáveis.

De modo a combater a discriminação de crianças e jovens com NEE, a Declaração de Salamanca de 1994 proclama que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. vii). Esta reconhece que para a prática plena da escola inclusiva é necessário realizar algumas mudanças no setor educativo, nomeadamente, no currículo, nas instalações escolares, na cultura organizacional, na pedagogia implementada

pelos professores, nas avaliações, no pessoal e nas atividades extracurriculares. Deste modo, acredita-se que o currículo deve ser adaptado às necessidades específicas da criança, sendo que as crianças com NEE devem receber apoio pedagógico suplementar permanentemente no âmbito do currículo regular. Desta forma o princípio orientador é o de possibilitar a todas as crianças a mesma educação, oferecendo os apoios suplementares a quem necessita (Declaração de Salamanca, 1994). Como forma de acompanhamento da evolução do desenvolvimento das crianças e da identificação de barreiras devem ser realizadas avaliações formativas de modo a planear a ação tendo em vista a sua superação.

Neste sentido, é necessário realizar mudanças no sistema educativo de modo a dar resposta às necessidades de todos os alunos. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2005, p. 10) a inclusão é “um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação”. A educação inclusiva prevê assim, que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade independentemente das suas limitações. Desta forma, “as escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6). O mesmo documento (1994, p. 6) afirma que

o mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

### **1.2. Necessidades educativas especiais e inclusão no sistema de ensino em Portugal: A evolução e as Perturbações do Espectro do Autismo**

Em Portugal, tal como na restante Europa a educação inclusiva e a educação especial têm sido alvo de grandes transformações. Muito antes de a educação inclusiva estar proclamada na lei foram dados importantes passos quando, por exemplo “em 1941 foi criado, em Lisboa, um Curso para Professores de Educação Especial. Ao mesmo tempo se criavam em algumas Escolas “classes especiais” que acolhiam alunos com vários tipos

de deficiência e dificuldades Escolares” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p.98). Na Constituição da República de 1976 é possível verificar que o Estado se obriga a ter uma

política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores (Lei n.º 86/76, 10 de abril, artigo 71.º)

Nesta mesma lei é declarado que “todos têm direito à educação e à cultura” (artigo 73.º) e que “o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (artigo 74.º). Dez anos mais tarde, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro consagra a Educação Especial como fazendo parte do sistema de ensino e assim o ensino básico passar a ter como objetivo, entre outros, o de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei n.º 46/86, 14 de outubro, artigo 7.º). À luz da Lei de Bases do Sistema Educativo “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais” (Lei n.º 46/86, 14 de outubro, artigo 17.º) e é dirigida aos educandos, às suas famílias, aos educadores e às comunidades.

Em 1991, DL n.º 319/91 (23 de agosto) “o regime educativo especial nas Escolas do ensino regular, foi finalmente definido e regulamentado” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 98). Este diploma veio estabelecer algumas alterações ao que estava declarado na Lei de Bases do Sistema Educativo como é o caso da alteração do termo “alunos com deficiência” para “alunos com necessidades educativas especiais” e a crescente responsabilização da escola regular pelos alunos com NEE (DL n.º 319/91, 23 de agosto). Apesar da introdução do conceito de NEE este não é definido de forma clara no DL n.º 319/91 (23 de agosto) já que o mesmo foi redefinido, no âmbito internacional na Declaração de Salamanca de 1994.

No seguimento dos progressos realizados na inclusão de pessoas com NEE um pouco por todo o mundo, e tendo por base os princípios orientadores da Declaração de

Salamanca (1994), a inclusão em Portugal é, atualmente, consagrada no DL n.º 3/2008 (7 de janeiro). A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008, p. 11) refere que diploma “vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida”. Neste sentido, o artigo 1.º do Capítulo I deste mesmo diploma como objetivos da educação especial a,

inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

É ainda defendido que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (DL n.º 3/2008, 7 de janeiro). Neste sentido, foram introduzidos apoios especializados que têm como objetivo dar resposta às NEE dos alunos com limitações significativas os níveis de atividade e participação nos vários domínios da vida. Estes apoios especializados podem surgir quer na adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e/ou instrumentos, quer na introdução de apoio tratando-se assim de alterações no contexto escolar e não só para os alunos (DL n.º 3/2008, 7 de janeiro).

Com a substituição do DL n.º 319/91 (23 de agosto) para o DL n.º 3/2008 (7 de janeiro) surgiram várias alterações entre elas a extensão da educação especial à educação pré-escolar e ao ensino básico e secundário público particular e cooperativo, já que anteriormente a educação especial era aplicável apenas a alunos que frequentassem “os estabelecimentos públicos de ensino nos níveis básico e secundário” (DL n.º 319/91, 23 de agosto, artigo 1.º). Na mesma linha, Alves (2012) refere ainda que o DL n.º 3/2008 (7 de janeiro) introduz

o modo como as escolas se devem organizar, facto que o decreto anterior não mencionava. Esta organização das escolas passa, pelas escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem; estabelecerem a

criação de uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão e estabelecerem a possibilidade de os agrupamentos de escolas criarem unidades específicas para alunos com autismo, multideficiência e surdo cegueira congénita (Alves, 2012, p. 15).

Enquanto que o anterior paradigma não definia como se devia desenvolver o processo de referenciação de alunos com NEE o diploma atual define de forma clara e objetiva quais os procedimentos de referenciação e de avaliação. Ainda de acordo com DL n.º 319/91 (23 de agosto) a avaliação dos alunos com NEE era realizada e analisada pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) colaborativamente com os serviços de saúde escolar. Os SPO tinham ainda a responsabilidade de realizar Plano Educativo Individual (PEI) que era obrigatoriamente complementado pelo Programa Educativo realizado pelo professor de educação especial. Atualmente,

avaliação é atribuída ao Departamento de EE e ao SPO que, têm como dever a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, por referência à CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), estabelecendo regras no processo de referenciação e de avaliação. Por outro lado, a nova legislação, estabelece um documento oficial para o PEI, que deve ser elaborado num prazo de 60 dias, após o processo de referenciação, fundamentando as respostas educativas e as formas de avaliação para cada um (Alves, 2012, p. 15).

No que diz respeito à educação pré-escolar o Ministério da Educação (2016) refere que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Ministério da Educação, 2016, p. 10). Deste modo, é necessário que haja um planeamento adaptado e diferenciado em função do grupo e das características individuais de cada criança para que, desta forma sejam criados ambientes estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo a todas um sentido de segurança e autoestima (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

A inclusão pode assim ser vista como um

processo que, atendendo à diversidade, promove a participação e o sentido de pertença dos intervenientes, independentemente das características individuais e sociais de cada um. Em contexto educativo implica criar respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 2016, p. 107).

A criança passa a estar no centro da ação educativa e a escola começa a preocupar-se em desenvolver as suas potencialidades, estando propensa de educar todas as crianças com sucesso. O DL n.º 3/2008 (7 de janeiro) prevê no artigo 16.º a adequação do processo de ensino-aprendizagem de modo a promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE. Já no artigo 17.º define-se como apoio pedagógico personalizado prestado pelo educador de infância

a) o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; b) o estímulo e o reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; c) a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma.

A DGIDC (2011) refere as quatro ideias-chaves da educação inclusiva de acordo com o conceito da UNESCO, assim sendo a inclusão é apresentada como um processo, onde a participação de todos os alunos é fundamental quer nas suas aprendizagens, quer na vida escolar ou na comunidade. Do mesmo modo, a inclusão pressupõe a identificação e a remoção de obstáculos à participação e à aprendizagem, e baseia-se no princípio de que a responsabilidade de garantir a educação de todos os alunos é da escola.

O jardim de infância, enquanto primeiro espaço de educação, tem o dever de intervir precocemente tendo sido criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes especializados. Estes agrupamentos têm como objetivos,

a) assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; b) reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social; c) assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância (DL n.º 3/2008, 7 de janeiro, artigo 27.º).

O Ministério da Educação (2016, p. 26) afirma que um ambiente inclusivo e seguro pressupõe que,

o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; os pais sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos.

Nesta linha, a DGIDC (2008, p. 18) aponta que as escolas ou agrupamentos de escolas devem “contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial”. Assim sendo as ações e respostas educativas específicas para alunos com NEE permanentes devem ser desenvolvidas no sentido de assegurar a participação destes alunos nas atividades de grupo e da comunidade educativa em geral.

De forma a garantir a inclusão de crianças o mais rápido possível, são criados agrupamentos de escolas de referência de Intervenção Precoce na Infância que impõe a cooperação entre os serviços de educação, de saúde e da segurança social. Os agrupamentos de referência devem, assim, assegurar a articulação do trabalho dos docentes com as Instituições Particulares de Solidariedade Social e equipas técnicas da segurança social (DGIDC, 2008).

Para dar início a toda a intervenção da escola e da comunidade educativa é necessário que haja previamente um processo de referenciação que “consiste na comunicação/formalização de situações que possam indicar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente” (DGIDC, 2008, p.21) e que pode surgir por iniciativa dos pais/encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes e serviços de educação, saúde, segurança social, entre outros.

No que diz respeito à inclusão de crianças com PEA no DL n.º 319/91 (23 de agosto) não existe qualquer tipo de referência ao apoio prestado a estas crianças, por sua vez o DL n.º 3/2008 (7 de janeiro) estabelece a criação de Unidades de Ensino Estruturado (UEE) “para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo [já que] constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas (...)” (DL n.º 3/2008, 7 de janeiro, artigo 25.º). Deste modo compete aos conselhos executivos identificar os alunos que necessitam de respostas específicas e propor, caso o



número de crianças assim o justifique, à respetiva Direção Regional de Educação a criação de unidades especializadas.

As UEE são constituídas por docentes especializados em educação especial e, nestas, devem ser realizadas modificações ao nível do espaço físico, do mobiliário e equipamentos de modo a estarem adaptados às necessidades específicas da população. Segundo a DGIDC (2008, p. 42) cabe ao conselho executivo a responsabilidade de organizar, acompanhar e orientar o funcionamento das respetivas unidades. As respostas educativas das UEE devem ser organizadas e avaliadas tendo por base o “grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos” (DL n.º 3/2008, 7 de janeiro, artigo 25.º).

O atual diploma estabelece ainda os objetivos das UEE sendo eles:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (DL n.º 3/2008, 7 de janeiro, artigo 25.º).

## 2. Perturbação do Espetro do Autismo

### 2.1. Caracterização e Diagnóstico das Perturbações do Espetro do Autismo

Estando a falar de uma perturbação tão específica como as PEA, torna-se importante compreender o que é o autismo,

do grego “autos” que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado, o substantivo autismo, indica, “*latu senso*”, uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio (Pereira, 2006, p. 9).

Neste sentido, as PEA são perturbações do desenvolvimento neurológico, biologicamente detetadas, caracterizadas por défices comunicacionais, socio-emocionais e de controlo de comportamentos repetitivos (D’Elia, Valeri, Sonnio, Fontana, Mammone & Vicari, 2013; Orellana, Martínez-Sanchis & Silvestre, 2014; Reynoso, Rangel & Melgar, 2017).

Kanner em 1943 define pela primeira vez autismo como “distúrbios autistas do contacto afetivo”<sup>1</sup> enquanto estudou um grupo de 11 crianças com significativas alterações comportamentais e que se diferenciavam essencialmente pelo seu isolamento social (Lima, 2012, p. 1). Kanner identificou algumas características nestas crianças tais como “incapacidade de relacionamento com os outros, falha no uso da linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade (tinham medos desapropriados de coisas comuns), excitação fácil com determinados objetos ou tópicos” (Lima, 2012, p. 1).

No ano seguinte, em 1994, Hans Asperger descreveu “uma síndrome mais ligeira intitulada de *Asperger syndrome* (...) caracterizada por um contacto social inapropriado com comunicação peculiar, criando palavras originais, com pobreza de expressões faciais e de gestos e com movimentos estereotipados, inteligência normal ou acima da média” (Lima, 2012, p. 1).

---

<sup>1</sup> “autistic disturbances of affective contact” (Lima, 2012, p. 1).

Apesar de Kanner (1943) e Asperger (1944) de terem realizado descrições diferentes, ambos concluíram que estas crianças estavam afetados por uma perturbação ao nível do contacto visual. Havendo assim, perturbações ao nível dos afetos, da comunicação ou da adaptação relacional (Pereira, 2006). Neste sentido as PEA são “uma Perturbação Global de Desenvolvimento que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança. É uma doença crónica que exige um acompanhamento ao longo da vida” (Lima, 2012, p. 41). Por não existirem marcadores biológicos o diagnóstico de PEA fundamenta-se no julgamento clínico dos médicos (Reynoso, et al., 2017).

Atualmente a *American Psychiatric Association* (APA) refere-se às PEA como fusão de “transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno Jjlobal do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53). Esta fusão declarada no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V* (DSM-5) surge como forma de “melhorar a sensibilidade e especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados” (APA, 2014, p. xliii).

Os sistemas de linguagem incluem de forma geral a fonologia (sons de fala), a morfologia (prefixos e sufixos), a semântica (significados), a sintaxe (regras de utilização de palavras em frases) e a pragmática (linguagem em contexto de comunicação social). As características sociais da linguagem têm sido vistas como parte natural da linguagem, no entanto, a existência de um distúrbio na comunicação social não é indicador único da existência de PEA (Camarata, 2014). De acordo com o DSM-5,

o transtorno do espectro autista é a consideração diagnóstica primária para indivíduos que apresentam déficits na comunicação social. Os dois transtornos podem ser diferenciados pela presença, no transtorno do espectro autista, de padrões restritos/ repetitivos de comportamento, interesses ou atividades e pela ausência deles no transtorno da comunicação social (pragmática) (APA, 2014, p. 49).

Neste sentido a APA (2014) caracteriza as PEA pela existência de défices permanentes na comunicação e na interação social onde se incluem défices nas interações

sociais com comportamentos não verbais de comunicação utilizados na interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Podemos assim caracterizar o autismo através da existência de dificuldades nas interações sociais recíprocas, de perturbações na comunicação social e no jogo imaginativo, bem como a existência de interesses, atividades e comportamentos muito restritos e repetitivos. Deste modo podemos afirmar que as principais desordens decorrentes do autismo são as relações sociais recíprocas, a comunicação social e a imaginação (Coelho & Aguiar, 2013; Pereira, 2006; Sánchez-Raya, Martínez-Gual, Elvira & Salas, 2015).

Atualmente o sistema de diagnóstico de PEA, mais utilizado é o DSM-5 que veio simplificar este processo, no entanto ao longo dos anos foram realizadas várias *checklists* para a avaliação comportamental e psicológica dos indivíduos com diagnóstico de autismo. Neste diagnóstico,

as características clínicas individuais são registadas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade) (APA, 2014, p. 32).

Os sintomas que podem levar a um diagnóstico de PEA estão presentes desde o início da infância e podem condicionar o funcionamento diário dos indivíduos, sendo estes o “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (...) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (...)” (APA, 2014, p. 53). Lima (2012) refere ainda que existem vários sinais de alerta entre os quais a ausência de atenção partilhada, a falta de desejo ou necessidade de estar próximo do outro, a inexistência de contacto visual, a ausência de resposta ao nome, a não interação comunicativa e a ausência de fala. No sentido de tornar o diagnóstico de PEA mais eficaz o *National Institute for Health and Care Excellence* (2011, cit. por Sánchez-Raya, et al., 2015) estabeleceu sinais de alerta para a possibilidade de autismo em crianças em idade pré-escolar. Estes resultam da combinação de características que podem estar em atraso ou serem incomuns no desenvolvimento das crianças. Estas características destinam-se a alertar os profissionais da probabilidade de uma criança ser diagnosticada com autismo, e

por isso, não devem ser tidas em conta sozinhas, mas devem ajudar os profissionais a reconhecer um padrão de alterações comuns no autismo (Sánchez-Raya, et al., 2015).

Os principais critérios de diagnóstico estão presentes durante o período de desenvolvimento, no entanto o estágio em que as lesões se tornam evidentes pode variar muito de acordo com características do indivíduo e do ambiente em que está inserido. Estas variações de estágios de diagnóstico podem estar mascaradas por intervenções, compensações e apoio que cada criança recebe, bem como dependendo da gravidade das PEA, do desenvolvimento pessoal e da idade cronológica de cada paciente (APA, 2014, p. 53).

Apesar de haver características próprias que podem gerar um diagnóstico tardio é essencial que este ocorra o mais precocemente possível uma vez que,

um diagnóstico precoce realizado por uma equipa transdisciplinar envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educação e outros julgados convenientes), a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta da intervenção, são fundamentais para melhorar a inclusão destas crianças e famílias na sociedade em que vivem (Marques, 2002, p. 102 cit. por Santos & Sousa, 2005, p. 13).

Quando nos referimos a intervenção precoce, referimo-nos essencialmente ao intervalo de idade entre os 0 e os 6 anos, de modo a avaliar e a intervir com a criança e a sua família de forma mais célere possível, uma vez que se apresenta como o melhor preditor de integração e recuperação funcional (Sánchez-Raya, et al. 2015, p. 55). Contudo,

o diagnóstico no caso de cuidados precoces e, em maior medida, nos distúrbios do espectro autista, envolve muito mais do que simplesmente recolher informação e descrevê-la. Implica especificar uma série de sintomas ou observações sobre comportamentos particulares, analisá-los, interpretá-los e determinar até que ponto eles constituem uma forma específica de ação ou resposta em relação ao ambiente próximo, qualitativa e quantitativamente diferente (...)<sup>2</sup> (Sánchez-Raya, et al., 2015, p. 56).

---

<sup>2</sup> “El diagnóstico en el caso de la atención temprana y, en mayor medida, en los trastornos de espectro autista, supone mucho más que el simple hecho de recoger información y describirla. Implica concretar una serie de síntomas u observaciones acerca de comportamientos particulares, analizarlos, interpretarlos y determinar en qué medida constituyen una forma específica de actuación o respuesta en relación al entorno próximo, cualitativa y cuantitativamente diferente del modo en el que lo hace la mayoría de la población infantil, incluyendo, dentro de este concepto de población, a

No mesmo sentido Itzchak e Zachor (2011, p. 346) afirmam que “as PEA são agora diagnosticadas antes dos dois anos de idade, [e por isso] a compreensão da expressão dos sintomas e da trajetória de desenvolvimento com intervenção é altamente importante para a prática clínica e para a pesquisa”<sup>3</sup>. Atualmente existem instrumentos de diagnóstico de PEA padronizado que especifica todos os sintomas comportamentais para crianças com PEA com e sem linguagem o que permite uma melhor diferenciação dos vários quadros clínicos em idade jovem (Gotham et al., 2008; Gotham, Pickles, & Lord, 2009, cit. por Itzchak e Zachor, 2011, p. 346).

Itzchak e Zachor (2011) realizaram um estudo utilizando os modelos de intervenção *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou eclética (integração de várias abordagens de tratamento). Após um ano de intervenção nas capacidades adaptativas e na gravidade do autismo utilizando tratamentos para capacidades verbais e não verbais com medidas repetidas ao longo do tempo, as capacidades verbais das crianças com PEA melhoraram significativamente e a gravidade do autismo diminuiu. O mesmo estudo sugere que existem fatores biológicos (idade, habilidades linguísticas, gravidade de autismo) e ambientais (idade da mãe e educação) que afetam a capacidade de resposta à intervenção precoce de crianças com PEA. Este estudo revela que é fundamental diagnosticar as PEA e iniciar a intervenção o mais célere possível (Itzchak & Zachor, 2011).

Os indivíduos com PEA requerem mais recursos humanos, económicos, de saúde e de educação, sendo que existem ainda patologias clínicas que surgem associadas às perturbações que agravam ainda mais o quadro clínico. Algumas das patologias mais relevantes e que têm mais impacto negativo no desenvolvimento da criança são: Déficit Cognitivo; Síndrome do X-Frágil; Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção; Perturbações do sono; Perturbações alimentares (Lima, Garcia & Gouveia, 2012; Sánchez-Raya, et al., 2015).

Uma vez que o autismo é uma perturbação sem cura, ou seja, os indivíduos com autismo nunca o deixaram de ser, existem alguns tratamentos que têm como finalidade a alteração de comportamentos. Reynoso, et al. (2017, p. 217) referem a este respeito que “o autismo é heterogêneo e, portanto, o seu tratamento também é heterogêneo (...). Os

---

personas deficitarias en otros ámbitos de su desarrollo, ya sea físico, psíquico o social” (Sánchez-Raya, et al., 2015, p. 56).

<sup>3</sup> “Since ASD is now diagnosed early before the age of 2 years, understanding of the symptoms expression and the developmental trajectory with intervention is highly important for clinical practice and for research” (Itzchak & Zachor, 2011, p. 346)

fármacos utilizados na TEA são inespecíficos e são usados para graduar o comportamento repetitivo e outros sintomas relacionados, como ansiedade, falta de controle de impulso ou desatenção<sup>4</sup>.

Apesar destas perturbações não terem uma causa conhecida “a multiplicidade de estudos existentes tem demonstrado a existência inequívoca de uma causa biológica, devendo ser considerados factores genéticos, causas pré e pós-natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental” (Coelho & Aguiar, 2013, p.7). Reynoso et al. (2017, p. 214) referem ainda que “(...) frequentemente os pacientes têm antecedentes familiares de transtornos do desenvolvimento, bem como um historial de risco neurológico perinatal e epilepsia”<sup>5</sup>.

O estudo realizado por Hare, Pratt, Burton, Bromle e Emerson (2004) revelou que as famílias que prestam apoio a adultos com PEA, sofrem devido ao facto de as suas necessidades não serem atendidas, não tendo sido encontrada nenhuma relação de angústia com as habilidades e os comportamentos dos indivíduos com PEA. Isto pode sugerir que quando as pessoas com PEA atingem a idade adulta os seus cuidadores já adquiriram ferramentas necessárias para responder às necessidades. Neste mesmo estudo a “Escala de Apoio à Família revelou o pouco apoio familiar e informal que a maioria das famílias tem, embora os níveis de apoio formal, como descanso e creche, fossem bastante elevados”<sup>6</sup> (Hare, et al., 2004, p. 441) o que revela que enquanto os indivíduos com PEA eram crianças as suas famílias recebiam bastante apoio, que vai diminuindo à medida que o indivíduo com PEA cresce.

---

<sup>4</sup> El autismo es heterogéneo y, por lo tanto, su tratamiento también lo es. (...) Los fármacos utilizados en TEA son inespecíficos y se utilizan para graduar la conducta repetitiva y otros síntomas relacionados como la ansiedad, la falta de control de los impulsos o la inatención” (Reynoso, et al., 2017, p. 217).

<sup>5</sup> “(...) con frecuencia, los pacientes tienen antecedentes familiares de trastornos del desarrollo, así como historial de riesgo neurológico perinatal y epilepsia ” (Reynoso, et al., 2017, p. 214)

<sup>6</sup> The Family Support Scale revealed how little family and informal support most families have, although the levels of formal support, such as respite and day care, were quite high.

## 2.2. Intervenção Educativa nas Perturbações do Espectro do Autismo

“(...) o desenvolvimento da criança com PEA encontra-se muito alterado e necessita de uma intervenção atempada que dê resposta a todas as áreas que se encontram perturbadas. (...) o primeiro objetivo de qualquer intervenção é o de minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida (...)” (Lima 2012, p. 41).

O desenvolvimento do diagnóstico precoce das PEA levou a um crescente número de crianças com esta patologia a frequentar programas de intervenção em idade pré-escolar. Existem vários programas de intervenção precoce, com várias metodologias que descrevem melhoramentos significativos nas mais diversas áreas deficitárias das crianças com PEA (Magiati, Moss, Charman & Howlin, 2011).

Após ser realizada a avaliação especializada das crianças e sempre que estas sejam consideradas elegíveis para a educação especial é realizado o PEI. A elaboração deste plano é obrigatoriamente realizada pelo docente titular de turma/educador de infância em parceria com o docente de educação especial, encarregados de educação, e sempre que necessário, com outros profissionais que intervêm no processo educativo da criança. Os educadores de infância tornam-se assim, os responsáveis pela coordenação do PEI devendo acompanhar continuamente a sua implementação e avaliação. Por sua vez, todos os docentes e técnicos envolvidos no PEI são responsáveis pela implementação dos apoios previstos para a criança, sendo que “aos docentes de educação especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (...), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual” (DGIDC, 2008, p. 19).

A intervenção com crianças com PEA deve “ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas” (Lima, 2012, p. 41) e para tal surgiram várias metodologias de intervenção, sendo que a mais estruturada, em Portugal, é a metodologia *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) já que conta com salas estruturadas dentro das escolas de ensino regular público. Mais



recentemente tem surgido em Portugal a metodologia ABA, no entanto esta ainda apresenta um carácter particular (Lima, 2012).

De modo a intervir eficazmente com crianças com PEA foi criado no estado Carolina do Norte em 1972, a Divisão TEACCH que consiste num programa educativo e comportamental para crianças com PEA. Santos e Sousa (2005, p. 31) referem ainda que

o TEACCH nasce da conjugação de uma série de factores: pressão política de grupos ligados a populações portadoras de deficiência; aprovação da Lei Publica Americana 94-142 assegurando o direito de todo o cidadão portador de deficiência em idade escolar à educação pública, inclusive com um programa educacional especial e individualizado.

Em 1996, este programa chega a Portugal pela Equipa de Tratamento do Autismo do Prof. Luís Borges, no Hospital Pediátrico de Coimbra e desde então tem sido desenvolvido como resposta educativa do Ministério da Educação para os alunos com PEA nas escolas do ensino regular, incluindo no estabelecimento onde desenvolvemos o estudo empírico objeto do próximo capítulo (Lima, 2012).

A metodologia TEACCH apresenta-se como uma abordagem global baseada na estreita colaboração entre pais e profissionais (Schopler, 1994, cit. por D'Elia et al., 2013) que pretende responder às necessidades das crianças autistas tendo em consideração as características das PEA tentando minimizar as dificuldades sentidas pelas crianças (Panerai et al., 2009; Santos & Sousa, 2005). Esta metodologia recorre ao ensino estruturado para ajudar as crianças com PEA a compreender melhor o mundo que as rodeia e a potenciar capacidades sociais, da vida, de lazer e comunicação (Gresham et al., 1999 cit. por Fani-Panagiota, 2015; Santos & Sousa, 2005). Para tal, nesta metodologia os profissionais têm indicações claras e objetivas de como avaliar, planear e intervir com um indivíduo com PEA sendo que a principal diferença entre esta e as restantes metodologias é a natureza multidisciplinar inclusiva, que tem por base a interação entre serviços, profissionais e famílias da comunidade educativa (D'Elia et al., 2013; Lima, 2012).

As estratégias de trabalho segundo TEACHH têm por base as áreas fortes da criança que, geralmente são, o processamento visual, a memorização de rotinas e os interesses especiais (Lima, 2012). Vários autores (Bubaugh & Kohlmann, 2016; Coman, et al, 2013; Panerai, et al., 2009) consideram a existência de quatro componentes fundamentais sendo elas: "a) Organização do ambiente físico; b) Sequências previsíveis de

atividades; c) horários visuais; d) Estruturas de sistemas de trabalho / atividade”<sup>7</sup> (Mesibov, 2006, cit. por Fani-Panagiota, 2015, p. 151).

Vários estudos realizados ao longo dos anos citados por D’Elia (2013) demonstram a eficácia da metodologia TEACCH com a existência de melhorias significativas no jogo social (Franke & Geist 2003 cit. por D’Elia, 2013), a evolução nos cuidados de autoajuda, de percepção, de atividades motoras e de desempenho cognitivo (Panerai et al., 1997 cit. por D’Elia, 2013). O referido investigador faz também referência aos estudos de Tsang et al. (2007) que avaliaram os benefícios do programa TEACCH com o qual se apresentam progressos significativos nas capacidades de percepção, habilidades motoras (incluindo movimentos finos) na capacidade de desenvolvimento social adaptativo e em capacidades desenvolvimentais.

Torna-se ainda importante referir que as salas TEACCH apresentam múltiplas diferenças em relação às salas de ensino regular. Primeiramente cada criança tem um cronograma, alguns horários têm imagens mostrando várias coisas que a criança fará durante o dia, existem várias formas que indicam às crianças os lugares existentes na sala, há ainda áreas de trabalho únicas que são divididas com caixas para criar uma pequena área em forma de cubículo, designada área do aprender. Em cada área de aprender há uma prateleira com atividades e uma mesa com uma cesta à direita e outra à esquerda. Deste modo a organização da sala indica visualmente às crianças que a frequentam o plano do dia, para onde ir e o que fazer quando chegarem lá (Bubaugh & Kohlmann, 2016).

No que respeita à metodologia ABA, começou a ser utilizada em 1970 e tem por base princípios behavioristas para a modificação de comportamentos. Deste modo, o comportamento é inicialmente avaliado para uma melhor adaptação ao ambiente, ou seja, para alterar o comportamento de forma a aumentar e/ou melhorar capacidades como a socialização, a comunicação e o funcionamento adaptativo geral (Lima, 2012). Este método surgiu inicialmente como resposta de pais de crianças com PEA que se encontravam desesperados devido à pouca evolução dos filhos perante outras terapias e começou a ganhar popularidade em 1993 (Coelho & Aguiar, 2013, p. 38). O objetivo desta metodologia é “desenvolver competências ao nível da comunicação, interação, adaptação social, autonomia e, simultaneamente reduzir condutas disfuncionais, tentando que a criança se

---

<sup>7</sup> “a) Organization of the physical environment; b) Predictable sequences of activities; c) Visual schedules; d) Structures systems of work/activity” (Mesibov, 2006, cit. por Fani-Panagiota, 2015, p. 151)

integre no seu meio natural” (Coelho & Aguiar, 2013, p. 38). Tal como na metodologia TEACCH a participação é fundamental e deve ser ensinada a aplicar estratégias no dia-a-dia da criança em diferentes contextos (Coelho & Aguiar, 2013), neste sentido “os métodos ABA são usados para aumentar e manter comportamentos adaptados e desejados e generalizar esses mesmos comportamentos a novos ambientes e situações (Lima, 2012, p. 44).

Uma vez que as crianças com PEA apresentam dificuldades em ter interações sociais bem-sucedidas, estas correm o risco de se tornarem fisicamente inativas (Fox & Riddoch, 2000 cit. por Durojic & Valkvá, 2010). De modo a contrariar esta tendência é essencial “abordar hábitos de atividade física positivos no início da vida (...) o que leva ao gozo dos benefícios para a saúde e contribui para a máxima participação na comunidade como adulto”<sup>8</sup> (Durojic & Valkvá, 2010, p. 37). Através do estudo realizado por Durojic e Valkvá (2010) verifica-se que a “a estimulação e a intervenção precoce orientada para a melhoria da mobilidade são consideradas como uma abordagem básica para o futuro do desenvolvimento dessas crianças”<sup>9</sup> (Kavale & Forness, 1996; Orr, 1998; Stedman, 1988; Winnick, 2005 cit. por Durojic & Valkvá, 2010, p. 42). As mesmas autoras referem que um período mínimo de oito semanas de inclusão das crianças com PEA num programa de intervenção pode melhorar significativamente as competências motoras das crianças.

Qualquer que seja o programa de intervenção utilizado com crianças PEA, este deve respeitar as características da patologia e de cada criança, tendo em vista o melhor desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas, motoras e linguísticas de cada uma.

---

<sup>8</sup> addressing positive physical activity habits early in life (...) which leads to the enjoyment of health benefits and contributes to maximal community participation as an adult.

<sup>9</sup> In fact stimulation and early intervention oriented to mobility improvement is considered to be a basic approach for the future of these children's development” (Kavale & Forness, 1996; Orr, 1998; Stedman, 1988; Winnick, 2005 cit. por Durojic & Valkvá, 2010, p. 42).

## Capítulo II – Estudo empírico

### 1. Problema e objetivos do estudo

Após a Declaração de Salamanca de 1994 a noção de escola inclusiva tem vindo a afirmar-se mundialmente. Em Portugal a escola inclusiva está proclamada, atualmente, ao abrigo do DL n.º 3/2008 (7 de janeiro). Segundo o ponto dois do artigo 1.º do Capítulo I do DL n.º 3/2008 (7 de janeiro) “a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades”.

No entanto, ainda é visível a existência em algumas escolas portuguesas de uma resistência a este paradigma, uma vez que as crianças com NEE são retiradas das salas para os apoios especializados não acompanhando o trabalho realizado pelo grupo, o que acaba por se tratar de um modo de exclusão. Por esta razão, torna-se imperativo perceber de que forma, os educadores promovem a educação inclusiva nas suas salas e qual o papel das crianças sem NEE neste processo.

Neste sentido com a realização do presente estudo pretendemos *analisar de que modo é promovida a inclusão de crianças com NEE, mais especificamente com PEA, em contexto de Jardim de Infância.*

Atendendo ao problema anteriormente enunciado é imperativo definirmos os nossos objetivos de estudo que são:

- Perceber como que é que o Educador de Infância compreende o conceito inclusão;
- Compreender de que forma a inclusão de crianças com NEE e em particular com PEA é posta em prática no Jardim de Infância;
- Analisar como é planeada a ação do educador;
- Identificar os principais fatores e condicionantes para a implementação da Educação Inclusiva;
- Identificar se existem modos de exclusão na sala;
- Analisar as práticas interativas das crianças e especificamente a sua participação no processo inclusivo de crianças com NEE.

## 2. Tipo de estudo

A investigação realizada é de natureza qualitativa tratando-se mais concretamente de um estudo de caso onde nos propomos perceber de que forma é promovida a inclusão em contexto de Jardim de Infância e como as crianças participam neste processo.

Acerca da natureza qualitativa da investigação Haguette (2000, p. 63) afirma que a “superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspeto subjetivo da ação social” que, devido a toda a sua complexidade, não são possíveis de ser trabalhados através da investigação quantitativa e estatística. Ainda segundo a mesma autora a utilização do método de investigação qualitativo permite destacar as particularidades de um fenómeno quer no que lhe deu origem, quer na sua existência.

No seio da investigação qualitativa este estudo caracteriza-se por ser um estudo de caso e neste sentido, Amado e Freire (2014, p. 122) afirmam que “o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas”. Neste sentido Gil (1995, p. 78) caracteriza o estudo de caso como o “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo (...)” e, apesar de ser um método muito frequente na pesquisa social, este tem a séria limitação de não permitir a generalização dos resultados obtidos (Gil, 1995). Na mesma linha de ideias Stake (1994, p. 236) realça a ideia de que o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de objeto a ser estudado<sup>10</sup>” e que este pode ser “simples ou complexo. Pode ser uma criança ou uma sala de aula de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma condição de infância<sup>11</sup>”.

Deste modo Amado e Freire (2014, p. 124) recorrem a Gall e colaboradores (2007, p. 447) que definem o “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade

---

<sup>10</sup> “Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied” (Stake, 1994, p.236).

<sup>11</sup> A case may be simple or complex. It may be a child or a classroom of children or a mobilization of professionals to study a childhood condition.in any given study, we will concentrate on the one. (Stake, 1994, p.236)

de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”, os mesmo autores referem ainda que “ao estudar um determinado fenómeno naquele contexto específico numa perspetiva holística, o investigador esforça-se, ao mesmo tempo, por refletir a peculiaridade do caso e por transmitir uma imagem complexa, vivida e única do mesmo” (Marcelo & Parrilla, 1991; Morgado, 2013, cit. por Amado & Freire, 2014, p, 124). Assim sendo o estudo de caso pode ser visto como um processo de aprendizagem vivido que resulta das reflexões e pesquisas acerca do caso particular, ou seja, “um estudo de caso é tanto o processo de aprendizagem sobre o caso quanto o produto da nossa aprendizagem<sup>12</sup>” (Stake, 1994, p. 237).

### **3. Participantes**

A presente investigação tem como participantes uma criança com NEE, mais concretamente com PEA. Esta criança do sexo masculino e com 5 anos de idade, encontra-se a frequentar, pelo segundo ano consecutivo, uma sala de um jardim de infância da zona urbana de Viseu. A instituição frequentada, e na qual realizámos o nosso estudo empírico, é dotada de uma UEE que funciona segundo o modelo TEACCH.

Como forma de dar resposta aos objetivos anteriormente estabelecidos contamos com a participação de todas as crianças da sala regular frequentada pela criança com PEA, os seus pais e todos os profissionais que o acompanham, nomeadamente a educadora da sala regular e a psicóloga de intervenção precoce.

A criança em questão realizou a primeira consulta de PEA aos 2 anos e 9 meses por haver uma suspeita de autismo. Através da análise ao sangue que foi “submetido a PCR para detetar repetição do trinucleótido CGG do gene FMR1 – 23 repetições” verificou-se a existência do “alelo normal do gene FMR1 não detetado Síndrome do X-Frágil. Detetado autismo”.

Apesar do diagnóstico de autismo ter sido realizado em dezembro de 2014, enquanto a criança frequentava a creche e de ter sido desde então acompanhada pela

---

<sup>12</sup> “a case study is both the process of learning about the case and the product of our learning” (Stake, 1994, p. 237).

equipa de intervenção precoce, a referenciação só ocorreu em outubro de 2015, já no jardim de infância. As razões que determinam as NEE de carácter perante desta criança prendem-se com o domínio emocional e de personalidade, já que apresenta limitações significativas nas funções psicossociais de temperamento, emocionais e de personalidade, resultando, ao nível da realização de atividades e participação, em dificuldades acentuadas na realização das ações e tarefas relacionadas com interações básicas e complexas, com os outros, e em adaptar-se de forma adequada às diferentes situações sociais.

#### **4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Como referimos anteriormente, estamos perante um estudo de caso e nesta medida Amado e Freire (2014, p. 125) ressaltam a ideia de que ao

assumir uma perspetiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade. Selecionado e clarificado o objeto de estudo, este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade.

Neste sentido, a obtenção dos dados necessários para a realização do presente estudo foi realizada recorrendo a diversos instrumentos. Transversalmente a todas as fases do estudo socorremo-nos da revisão de literatura, tendo em conta autores de referência e a legislação existente a nível nacional e internacional sobre a educação especial, educação inclusiva, NEE e PEA. Desta forma começamos por obter a autorização do agrupamento de escolas (anexo A) para a realização do estudo e posteriormente a autorização dos pais da criança com PEA (anexo B), bem como das restantes crianças (anexo C). Obtidos os referidos consentimentos iniciámos o nosso estudo e, por questões de natureza ética, atribuímos o nome fictício Tomé à criança em estudo.

Seguiram-se as observações participantes onde procedemos à análise documental, à recolha de notas de campo e de incidentes críticos. Posteriormente, recorreremos ao inquérito por entrevista, mais especificamente à entrevista semiestruturada e ainda à sociometria e à análise de registos gráficos desenvolvidos pelas crianças.

#### 4.1. Análise documental

Ao longo de todas as fases de investigação recorreremos à revisão de literatura para sustentar o conhecimento que ia sendo construído acerca da temática de inclusão no sistema de ensino em Portugal, mais concretamente sobre a inclusão de crianças com PEA. Gil (1995 p. 71) considera este tipo de pesquisa como pesquisa bibliográfica e caracteriza-a como sendo “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, por livros e artigos científicos”.

Num primeiro momento de contacto com o contexto em que o estudo foi realizado tornou-se necessário compreender em profundidade as particularidades do caso em estudo. Para tal, recorreremos à pesquisa documental de relatórios médicos, referência, relatórios de avaliação trimestrais e relatórios circunstanciais de final de ano para conhecermos em profundidade as características do Tomé. Gil (1995, p. 73) designa este tipo de pesquisa como pesquisa documental, já que difere, da pesquisa bibliográfica, na natureza das fontes utilizadas. Deste modo considera que na pesquisa documental recorreremos a “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 1995, p. 73).

No que respeita à pesquisa documental o autor refere ainda que estes podem ser distinguidos entre documentos de primeira mão “que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, (...)” (Gil, 1995, p. 73) e documentos de segunda mão “que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (Gil, 1995, p. 73).

Amado e Ferreira (2014, p. 277) referem que

existe uma grande variedade de documentos *não pessoais* cujo estudo pode ser útil, dependendo do desenho da investigação: como os textos oficiais, atas, regulamentos, dados estatísticos sobre determinado fenómeno, fichas de inscrição, fichas de avaliação, caderneta do aluno, entre outros (cf. Bogdan e Biklen, 1994; Merriam, 2002).

Utilizados em investigação estes documentos devem ser encarados como “‘produtos sociais’ que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos internacionais e



interpretativos que estão por detrás da sua produção (cf. Hammersley e Atkinson, 1994)” (Amado & Ferreira, 2014, p. 277).

A representação visual é veículo de expressão do significado essencial na história, e que é de vital importância no crescimento e desenvolvimento das crianças (Gândara, 2003, p. 7). Historicamente os registos gráficos – desenhos – são a manifestação gráfica mais antiga que tinha como finalidade “exteriorizar o pensamento, evocar e representar o mundo das formas, como a linguagem evoca e representa ideias. É pelo desenho que nós hoje conhecemos a civilização das mais antigas idades pré-históricas” (Ferreira, 1935, p. 2). Atualmente, continua a existir a necessidade de exprimir através do desenho, sendo este, geralmente, o meio de expressão preferencial das crianças, já que estas

(...) têm necessidade permanente de formar sistemas de significação, tanto pessoais como colectivos. As artes visuais e as estruturas que moldam o pensamento têm um papel importante no desenvolvimento da compreensão das crianças relativamente ao mundo e a si próprias (Gândara, 1990, p. 10).

Reconhecendo a importância do desenho como forma de expressão do mundo que rodeia as crianças, os desenhos começaram a ser alvo de análise. Quando os professores analisam o desenho de um aluno “com fins de diagnóstico, estão, na realidade, a contribuir para algo que ultrapassa o plano pedagógico na medida em que o analisam segundo conceitos e técnicas decorrentes de outras ciências” (Estrela, 1994, p. 383). Neste sentido, o desenho passa a ser um “instrumento que fornece dados necessários ao diagnóstico que a Psicologia, a Psicossociologia ou as Ciências Médicas pretendem efectuar em relação a uma criança ou a um jovem em situação escolar” (Estrela, 1994, p. 383).

Para que a análise do desenho decorra de forma rigorosa é essencial que o investigador faça uma pequena entrevista a cada criança logo após esta ter terminado o seu desenho. Neste sentido, deve colocar-se questões sobre o que levou a criança a fazer aquele desenho e o que representa e, seguidamente, o investigador deve solicitar que a criança identifique cada elemento constituinte do desenho ao mesmo tempo que regista exactamente o que a criança diz (Estrela, 1994, p. 385).

Para a realização dos registos gráficos utilizados no presente estudo (anexo D), solicitámos expressamente a todo o grupo que fizessem um desenho sobre crianças com NEE e à medida que cada criança terminava o seu desenho, solicitávamos-lhes que

dissessem o que desenharam e que identificassem cada um dos elementos presentes nos desenhos. Os registos das explicações das crianças foram realizados no verso do desenho ou no próprio desenho, a lápis, de modo a identificar os diferentes componentes.

#### **4.2. Observação participante**

O recurso à técnica de observação em investigação é um dos métodos mais utilizados em ciências sociais (Gil, 1995) e se,

por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo, e consequentemente o mais impreciso (...) por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais (Gil, 1995, p. 35).

Damas e De Ketele (1985, p. 11) definem a observação como “um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto”. Os mesmos autores (1985, p. 20) referem que “a observação é um processo que supõe um objectivo organizador, uma mobilização da atenção, uma selecção entre os estímulos recebidos, uma recolha de informações seleccionadas e a sua codificação”. No mesmo sentido De Ketele e Roegiers (1993, p. 25) afirmam que a recolha de informação através de observação “pressupõe uma actividade de codificação: a informação bruta seleccionada é traduzida graças a um código para ser transmitida a alguém (a si próprio ou a outrem)”. Por outro lado, Dias (2009, p. 175) refere que

a observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas.

Em muitas investigações a observação é utilizada em conjunto com outros métodos, o que significa que qualquer investigação em ciências sociais deve recorrer em mais que um momento à observação (Gil, 1995). Neste sentido, Gil (1995, p. 104) afirma que “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a escolha e formulação

do problema, passando pela (...) análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”.

Apesar de, como já foi referido, a observação estar presente em praticamente todas as investigações sociais, ainda que conjugada com outros métodos recolha de dados, esta apresenta um inconveniente, já que “a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis” (Gil, 1995, p. 105). Como forma de minimizar esta desvantagem, durante toda a nossa investigação foram realizadas observações participantes ou ativas. Este tipo de observação consiste,

na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. (...) Daí porque se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 1995, p.108).

Dias (2009, p. 177) refere-se a este tipo de observação como *co-territorialidade* que consiste em

o observador observa a situação como participante, integrado emocionalmente e racionalmente, mantendo concomitantemente a capacidade de observação positiva da mesma situação em causa, parecendo ser a que mais cabalmente responde à explicitação dos comportamentos observados e ao mesmo tempo providencia a compreensão do processo lógico que está na origem desses mesmos comportamentos

Gil (1995) recorre às ideias de Florence Klickhohn (1946, p.103-18) para definir as principais vantagens das observações participantes que são:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio provado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (Gil, 1995, p. 108).

### 4.3. A técnica dos incidentes críticos

Estrela e Estrela (1978, p.13) recorrem a Flanagan (1954, p.166) para definir como incidente,

toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção. Para ser *crítico*, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes.

Portanto, a narrativa dos incidentes críticos dá-se de uma forma muito descritiva, objetiva e clara, de tal forma, que seja possível ao leitor perceber exatamente o que aconteceu.

A recolha de incidentes críticos ocorre, maioritariamente, através de entrevistas, no entanto, existem algumas precauções que devem ser tidas em conta aquando da recolha de incidentes críticos (Estrela & Estrela, 1978). Neste sentido, Estrela e Estrela (1978, p. 20) afirmam que a recolha de respostas é facilitada se o entrevistador levar “o entrevistado a fixar primeiro a sua atenção sobre uma pessoa que é protagonista de um comportamento do tipo daqueles que constituem o objeto de estudo. Pedir-se-á seguidamente a narração de um comportamento, independentemente da pessoa que o praticou”. No entanto, a recolha de incidentes críticos também pode ser realizada a partir da observação direta dos acontecimentos (Amado & Oliveira, 2014) referem que, sendo que esta observação “pode ser feita por uma pessoa mais implicada no processo e contexto de observar, como no caso de um professor que usa essa técnica na sala de aula com o fim de criar instrumentos de avaliação dos alunos (...)” (Amado & Oliveira, 2014, p. 247). Os registos dos incidentes críticos devem ser realizados de um

modo objetivo, tendo em conta as situações em que se verificam os incidentes (circunstâncias em que se produziram e que para elas tenham contribuído), os comportamentos ocorridos e, finalmente, as inferências e outros comentários possíveis realizados pelo próprio relator, acerca de quem nele esteve envolvido, das repercussões dos factos, etc. (Amado & Oliveira, 2014, p. 249)

Após ser realizada a recolha de incidentes críticos estes devem ser analisados através da categorização dos mesmos e através de uma análise de conteúdo (Amado & Oliveira, 2014). No presente estudo, a recolha de incidentes críticos ocorreu através de observações participantes.

#### **4.4. Entrevista semiestruturada**

Haguette (2000, p.86) define a entrevista como,

um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um *roteiro de entrevista* constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.

Segundo Estrela (1994, p. 342) a entrevista é uma técnica de “recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo de estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos os intervenientes no processo”. No mesmo sentido, Amado e Ferreira (2014, p. 207) referem que a entrevista é “um dos mais poderosos meios para chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Deste modo, a entrevista permite-nos recolher um grande número de dados permitindo nomeadamente, perceber a perspetiva das crianças relativamente à inclusão de pares com NEE, que de outro modo não seria possível obter, já que em idade pré-escolar as crianças não sabem ler, nem escrever.

Relativamente à entrevista semiestruturada Pardal e Lopes (2011, pp. 86-87) defendem que esta “nem é inteiramente livre e aberta (...) nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*”, deste modo é-nos possível orientar a comunicação para os objetivos da entrevista, sem condicionar a fluidez do discurso do entrevistado. Estrela (1994) propõe a construção de coordenadas para a elaboração do guião destas entrevistas sendo que o primeiro ponto é a formulação clara do tema, de seguida a definição dos objetivos gerais e por fim a definição dos objetivos específicos. No mesmo sentido Amado e Ferreira (2014, p. 208) referem que “as questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o

essencial do que se pretende obter, em resposta ao entrevistado”. Os mesmos autores referem que,

a entrevista deve ser estrutura em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse ‘instrumento’ o que passamos a designar por *guião* de entrevista. Este guião resulta de uma preparação profunda da entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações (Amado & Ferreira, 2014, p.214).

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram realizados quatro guiões diferentes, já que foram realizadas entrevistas às crianças (anexo E) e à educadora da sala regular (anexo F), à mãe do Tomé (anexo G) e à psicóloga que o acompanha (anexo H). Todas as entrevistas foram realizadas presencial e individualmente tendo sido assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Uma vez que pretendíamos compreender as práticas interativas entre crianças, optamos por realizar entrevistas às crianças de modo a percebermos de que forma é que os pares caracterizam e percecionam o Tomé. Sabendo que,

as crianças esperam que, quando um adulto lhes faz perguntas, ou já saiba a resposta (...), ou a pergunta signifique que estão em maus lençóis (...) Poucas crianças terão tido a experiência de terem sido abordadas por um adulto que quer que elas, as crianças, lhe ensinem a ele, o adulto, coisas sobre as suas vidas (Graue & Walsh, 2003, p. 140).

Torna-se necessário negociar todo o processo de entrevista, tal como defendem Graue e Walsh (2003, p. 140) que firmam que “o primeiro passo para se entrevistar uma criança é negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz”. Para isso, antes do grupo começar a sua atividade autodirigida reunimos todas as crianças e explicámos que precisávamos da ajuda delas para um trabalho que estávamos a realizar. Apesar de termos autorização de todos os encarregados de educação, questionámos as crianças sobre a sua vontade de participar na investigação e todas se propuseram a ajudar. Explicámos também que chamaríamos uma criança de cada vez para falar individualmente connosco e garantimos a confidencialidade das respostas.

As entrevistas às crianças foram realizadas em dois momentos distintos de atividade autodirigida e registadas à mão num bloco de notas, já que,

embora gravar entrevistas em fitas de áudio ou vídeo seja uma prática comum, registá-las à mão num bloco de notas com uma caneta ou um lápis, apesar de ser tão antiquado como parece, pode revelar-se uma opção mais produtiva e é, definitivamente, uma competência que deve ser desenvolvida (Graue & Walsh, 2003, p. 144).

O mesmo autor refere que “ao escrevermos o que as crianças dizem estamos a comunicar-lhes que as estamos a levar muito a sério” (Graue & Walsh, 2003, p. 144). Esta forma de registo foi utilizada não só com as crianças, mas também com os adultos entrevistados. Terminadas as entrevistas efetuamos a análise de conteúdo a partir do sistema emergente de organização das categorias.

#### **4.5. Questionário sociométrico**

Outro dos instrumentos de recolha de dados utilizado, foi o teste sociométrico. Neste sentido partimos do princípio “que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos (...)” (Estrela, 1994, p.367), assim “a sociometria procura captar e mapear as relações de atração e repulsão entre os membros de um grupo social, através da investigação das preferências de cada elemento do grupo” (Gil, 1995, p. 154)

Recorrendo aos testes sociométricos estes “(...) permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada individuo no grupo, em função dessas relações (Estrela, 1994, p. 367). Estes testes devem ser implementados “(...) mais do que uma vez e aplicado em circunstâncias que não possibilitem relações de contaminação com outros instrumentos” (Estrela, 1994, p. 367). Torna-se ainda fundamental garantir a confidencialidade das respostas de forma a que o grupo se sinta à vontade para responder com sinceridade ao teste (Estrela, 1994). Uma vez que o teste sociométrico foi implementado com um grupo de crianças do pré-escolar, que não dominam, naturalmente, a escrita e a leitura, o teste foi aplicado sob a forma de entrevista. O que vai ao encontro da perspetiva de Estrela (1994, p. 370) que afirma que “o teste sociométrico também poderá ser aplicado sob a forma de entrevista, nomeadamente quando (...) as crianças ou adolescentes não dominam a escrita (caso das classes infantis ou de crianças da escola primária com dificuldades de

aprendizagem)”. O mesmo autor também refere que quando a entrevista é utilizada como instrumento de recolha de dados “(...) o teste sociométrico poderá ser incluído numa entrevista, embora de modo criterioso, a fim de que os elementos fornecidos por outras perguntas não venham contaminar as respostas específicas aos itens do teste sociométrico (...)” (Estrela, 1994, p. 370).

Para a construção do teste sociométrico baseamo-nos nas ideias de Estrela (1994, p. 369) que considera a existência de três categorias base, sendo elas o tempo, o espaço e as atividades.

No Tempo, utilizam-se duas dimensões: a situação presente e a situação futura. No que se refere ao Espaço, situações dentro e fora da Escola; Dentro da Escola, na sala de aula e nos recreios ou campo de jogos. Relativamente ao tipo de Atividades, temos-nos centrado em atividades escolares e não escolares (recreativas, desportivas, etc.) (Estrela, 1994, p.369).

Ainda de acordo com Estrela (1994) utilizámos, na construção do teste sociométrico quatro critérios, representados em quatro questões, cada uma com três escolhas de aceitação expressas e hierarquizadas. Recorremos ainda à utilização de uma rejeição em cada questão que nos possibilita detetar possíveis focos de tensão.

Após a recolha de dados estes foram registados numa matriz sociométrica que nos permite obter índices sociométricos e clarificar os elementos em termos de aceitação e rejeição (Estrela, 1994; Gil, 1995). Todavia, Gil (1995, p. 156) considera que “a melhor forma de expressão dos dados é o chamado sociograma”. Durante a construção dos sociogramas é importante distinguir as aceitações das rejeições e por isso, as aceitações são representadas por uma seta com traço contínuo e as rejeições por uma seta de traço descontínuo, os casos de escolha mútua entre dois elementos é representada por uma seta de duas pontas (Gil, 1995).

Durante a nossa investigação o teste sociométrico (anexo I) foi implementado apenas uma vez e sob a forma de entrevista. De modo a não haver contágio de respostas a implementação do teste sociométrico ocorreu antes da entrevista, uma vez que esta fazia explicitamente referência única ao Tomé. Após a obtenção de todos os dados realizámos a matriz sociométrica de cada questão (anexo J) e posteriormente o sociograma de cada questão. Para a construção destes recorremos ao programa *yEd* utilizando as



representações anteriormente descrita, no entanto e de modo a facilitar a visualização das rejeições, utilizamos setas com traço descontinuado vermelhas.

## **5. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

### **5.1. A caracterização do caso**

Numa primeira fase de recolha de dados realizámos a análise documental do Tomé. Para tal, consultámos o relatório médico (dezembro 2014), a referenciação (2015/2016), o relatório técnico-pedagógico (2015), o programa educativo especial (2015/2016), o relatório circunstancial de final de ano 2015/2016 e a avaliação de 2.º período (2016/2017).

Através da análise do relatório médico (anexo K) verificámos, novamente, que o Tomé realizou a primeira consulta de PEA no hospital de Coimbra aos 2 anos e 9 meses por suspeita de autismo. Com a realização dos exames, verificou-se a existência de autismo, sem ter sido detetado Síndrome de X-Frágil ou outra patologia que agrave o caso do autismo contrariamente ao que geralmente acontece com a associação da PEA a variadas patologias como o Défice Cognitivo e o Síndrome do X-Frágil, entre outros (Lima, Garcia & Gouveia, 2012). A respeito do diagnóstico Coelho e Aguiar (2014, p. 56) referem que há “a necessidade do diagnóstico ser efetuado por médicos e especialistas em PEA, e a importância de efectuar diagnósticos diferenciais com outras patologias, embora seja fundamental a colaboração de uma equipa multidisciplinar na avaliação”. Neste sentido, do relatório médico analisado constam os resultados da Escala de Desenvolvimento Griffiths, da Escala de Comportamento Adaptado de *Vineland*, da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF-CJ), bem como um plano de intervenção. As indicações presentes neste plano de intervenção prendem-se com a construção de um

Programa específico tendo em conta as suas especificidades cognitivas e comportamentais;  
Organizar e estruturar o ambiente familiar e escolar (estrutura física e visual, horário individual, plano de trabalho, implementar rotinas);  
Definir equipa de intervenção direta tendo em conta dificuldades e necessidades:  
\_ Continuar a ser acompanhado pelo médico para ver evolução e resposta a necessidades;

\_ Articulação entre todos os elementos no seu processo de desenvolvimento (família, educadores e técnicos) (Relatório médico, 2014).

Apesar do diagnóstico de autismo ter sido realizado em dezembro de 2014, enquanto o Tomé frequentava a creche, a referenciação (anexo L) só aconteceu em outubro de 2015, quando este já frequentava o jardim de infância em que realizámos o estudo. Neste documento é referido que o Tomé é “acompanhado pela equipa local de intervenção precoce desde janeiro de 2015” (Referenciação, 2015) e que em

setembro de 2015 numa reunião com docente de intervenção precoce, docente de educação especial da UEE e Encarregado de Educação acordam a referenciação e a frequência da UEE. Depois de terminada a avaliação de especialização passava a frequentar a UEE e deixa de ser acompanhado pela Intervenção Precoce (Referenciação, 2015).

Na referenciação também é consta que o Tomé frequenta a terapia ABA e terapia da fala na Associação Portuguesa para as Perturbações de Desenvolvimento e Autismo de Viseu.

Após a realização da referenciação, seguiu-se a elaboração do relatório técnico-pedagógico (anexo M) datado de janeiro de 2016. Neste documento é referido que na avaliação o Tomé

dizia muitas palavras, mas algumas delas de forma impercetível. Dificuldade na articulação. Dizia palavras relacionadas com familiares, objetos, animais e cores, tentava repetir a fala do adulto. Quando não se conseguia entender usava gestos para se expressar, estabelecia contacto 1 a 1 e tem agrado pelo contacto físico (Relatório Técnico-Pedagógico, 2016).

É ainda de ressaltar o facto de nesta fase o Tomé revelar noção da utilização dos brinquedos e de ter interesse em explorar jogos novos, contudo, e apesar de interagir bem com os adultos, com as crianças que lhe tiravam os brinquedos, batia-lhes, mas, em atividades de grupo orientadas pelo adulto interagia facilmente. Neste relatório são ainda apresentadas as dificuldades e facilidades do Tomé a nível das funções do corpo (funções mentais, da voz e da fala, comunicação, autocuidados e interações, e relacionamentos interpessoais), fatores ambientais (produtos e tecnologias, apoio e relacionamentos, atitudes) e ainda as razões que determinam as NEE de carácter permanente, bem como as

respostas e medidas educativas a adotar. As razões que determinam as NEE de carácter permanente prendem-se essencialmente com o domínio emocional e de personalidade, uma vez que o Tomé apresenta, à data do relatório,

limitações significativas nas funções psicossociais de temperamento e da personalidade e emocionais resultando ao nível das atividades e participação em dificuldades acentuadas na realização das ações e tarefas relacionadas com as interações básicas e complexas com ou outros de forma adequada às diferentes situações e conveniências sociais (Relatório Técnico-Pedagógico, 2016).

As respostas e medidas educativas a adotar referentes neste relatório são o apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e a intervenção no âmbito da Educação Especial. As respostas educativas devem ser sempre realizadas para o caso específico já que “a definição individualizada dos objectivos deve ter como pressuposto um conhecimento, preciso e profundo, da natureza do autismo, bem como das características da criança em análise” (Pereira & Serra, 2006, p. 20), desta forma os objetivos individuais devem estar sempre

de acordo com a avaliação prévia, que sejam funcionais (respeitem as necessidades dos alunos e dos seus contextos de vida), que estejam em conformidade com a idade cronológica do aluno, que promovam o seu bem estar físico e emocional e, ainda, que sejam desejados por alunos e pais” (Pereira & Serra, 2006, p. 20).

No programa educativo individual (anexo N) estão explícitas detalhadamente todas as medidas educativas adotadas. Através da análise ao relatório circunstancial de ano 2015/2016 verificámos que existiram muito progressos no que respeita à socialização e na relação com as crianças da UEE e com as crianças da sala. Verificou-se também que o Tomé

aumentou o tempo destinado às tarefas de escolha livre e escolhe as atividades. Começa a alargar as interações sociais. Conhece as regras das salas (regular e UEE) e apercebe-se se alguém não as cumpre. Quando são do seu agrado faz de imediato, quando não são, é preciso repeti-las (Relatório Circunstancial de final de ano 2015/2016).

Durante o período em que realizámos o estudo realizou-se a avaliação do 2.º período do ano letivo 2016/2017 (anexo O) e através da análise desta avaliação verificámos que o Tomé “melhorou bastante a sua independência e o uso dos materiais. Arruma bem/cuidadosamente os materiais e não se distrai tanto. Come sozinho, mas tem dificuldades em abrir as embalagens e a cortar os alimentos” (Avaliação 2.º período, 2017). No que respeita à motricidade fina e global, também “evoluiu bastante, usa diferentes formas de manipular os objetos, melhorou a coordenação dos movimentos de precisão. Evoluiu muito nos registos gráficos. Desenha a figura humana de acordo com a idade cronológica” (Avaliação 2.º período, 2017). Nesta avaliação também são evidentes as dificuldades de desempenho e participação que o Tomé ainda apresenta como é o caso de olhar nos olhos enquanto fala com alguém, estar atento para ouvir, cumprir algumas regras da sala, em lidar com as frustrações e “quando acha que não consegue fazer pede para adiar a tarefa, para não fazer ou ajuda e fica triste” (Avaliação 2.º período, 2017). Através da revisão de literatura verificámos que

o desenvolvimento ocorre quando o meio ambiente proporciona a estimulação necessária, mas assenta fundamentalmente na acção da própria criança, que tem assim um papel activo no seu próprio processo de desenvolvimento. A importância da acção na aquisição dos marcos desenvolvimentais fundamentais, incluindo aqueles que permitem a adaptação social e que permitem perceber, por exemplo, como é que as representações mentais adquirem significado, para uma criança em desenvolvimento (...) (Coelho & Aguiar, 2014, p.71).

## **5.2. A perspetiva dos profissionais e da família acerca da inclusão**

A família é um elemento fundamental na formação e educação das crianças, já que “a família é a primeira instituição educativa da criança, visto que é no seio dela que se inicia o processo de socialização” (Pereira & Serra, 2006, p. 12). Neste sentido, tivemos a necessidade de perceber como é que a mãe percebe todo o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com o seu filho uma vez que, segundo Pereira e Serra (2006, p. 1) a importância da família “é ainda é maior quando se trata da especificidade de famílias com crianças que apresentam problemas de desenvolvimento, tendo em consideração o impacto que tal facto provoca em todo o sistema familiar”. Assim, e de modo a apurar o

como se desenvolve o processo de envolvimento da família na instituição escolar e dando resposta aos objetivos traçados anteriormente “Compreender de que forma a inclusão de crianças com NEE e em particular com PEA é posta em prática no jardim de infância” e “Identificar os principais fatores e condicionantes para a implementação da Educação Inclusiva” realizámos entrevistas aos adultos que estão mais diretamente ligados à inclusão do Tomé na sala regular do jardim de infância, sendo eles a mãe (M), a educadora da sala regular (E) e a psicóloga (P).

A partir das respostas às questões “A família procura estar a par de trabalho realizado com a criança na sala regular e na sala TEACCH? (...)”, “À entrada da criança com PEA no jardim de infância esta já vinha referenciada? (...)”, “Atualmente, em tempo de férias, continua a acompanhar o Tomé?” e “De que forma acompanha o trabalho desenvolvido com o seu filho na sala regular e na unidade de ensino estruturado?” constantes dos guiões organizámos as categorias e subcategorias apresentadas na tabela 1 acerca do envolvimento da família.

Tabela 1  
Envolvimento da família

Categorias	Subcategorias	Indicadores	n	%
Proximidade	Reuniões	“(…) Todos os períodos há reunião entre todos (psicóloga, docente de educação especial, educadora, pai e mãe) (…)” <b>P</b> “Vamos tendo reuniões para saber do trabalho desenvolvido com o meu filho e o trabalho necessário (…)” <b>M</b> “Sim, participam em reuniões prévias para ver se concordam antes de terem de assinar as avaliações e trabalho atempadamente os estereótipos da criança” <b>E</b>	3	42,9%
	Atividades Pedagógicas	“(…) a avó vem sempre buscá-lo, a educadora também procura incluir a famílias nas atividades” <b>P</b>	1	14,3%
Afastamento	Iniciativa para referenciação	“(…) não vinha referenciado, a educadora não fez a referenciação (...), mas a mãe também não queria” <b>P</b> “(…) Quando ele entrou não vinha referenciado, mas já tinha o diagnostico, ele foi matriculado como uma criança normal (…)” <b>E</b>	2	28,6%
	Apoio em férias	“Não estou a ir por opção da família, (…)” <b>P</b>	1	14,3%
n (total) =			7	100%

Através da análise de conteúdo das entrevistas (tabela 1) verificámos a existência de pontos de *proximidade* e de *afastamento* entre a instituição escolar e a família. No entanto, foi possível apurar que os pontos de *proximidade*, apesar de terem uma expressão de 57,2% estão estritamente relacionados com a vida formal da comunidade, como é o caso das *reuniões*.

Já no que diz respeito ao *afastamento* entre os dois contextos, familiar e escolar, que corresponde a 43,1% das respostas obtidas temos presentes questões ligadas à não *referenciação* do Tomé aquando da inscrição no jardim de infância e de, em tempo de férias escolares, a psicóloga deixar de apoiar a criança, e a sua família, por opção da última.

A família enquanto contexto principal e fundamental em que a criança está inserida

(...) terá de aprender a lidar o melhor possível com o facto de um dos seus membros ter uma alteração permanente do seu processo de desenvolvimento, mas relativamente ao qual existem cada vez mais possibilidades de evolução, de acordo com as potencialidades de cada indivíduo, principalmente quando esta intervenção é sistemática e *intensiva*, *iniciada* o mais *precocemente* possível (Coelho & Aguiar, 2014, p. 52).

Por esta razão, a não referenciação imediata da criança com PEA aquando do diagnóstico poderia ter consequências graves no que respeita à não desenvoltura das capacidades socio-afetivas, cognitivas e motoras do Tomé.

No documento orientador da educação pré-escolar, verificamos que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Ministério da Educação, 2016, p.10), contudo é essencial que a família participe ativamente no processo de inclusão já que,

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Ministério da Educação, 2016, p. 16).

No entanto, através da análise da tabela 1, percebemos que esta família permanece no nível de participação em que apenas é informada do que se passa no jardim de infância.

O facto do Tomé não ter sido referenciado durante a creche e dos profissionais que trabalham com ele referirem que a família não queria a sua referenciação representa o maior ponto de afastamento entre a escola e a família já que o artigo 5.º do DL 3/2008 (7 de janeiro) refere que a “a educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades”.

De modo a compreender o modo como a inclusão era realizada no jardim de infância realizámos a análise das respostas às questões “De que modo planifica as atividades que são realizadas na sala? Existe um cuidado específico, na planificação, para a inclusão das crianças com PEA nas atividades do grupo?”, “Quais são as principais dificuldades e obstáculos no trabalho com crianças com PEA? Quais as implicações no grupo da existência de uma criança com PEA?”, “O grupo de crianças procura saber porquê que existem crianças com PEA? De que forma aborda essa questão com o grupo?” “Atualmente com que regularidade acompanha presencialmente a criança? Em que consiste o trabalho que realiza com a criança?” “Em algum momento (durante ou após o diagnóstico) a família mais próxima teve algum tipo de apoio psicológico ou algum apoio que permitisse compreender melhor a perturbação do espectro do autismo?” e “Como é que as áreas fortes e as menos fortes são desenvolvidas em casa?” que constam nos guiões e organizámos as categorias e subcategorias apresentadas na tabela 2.

Tabela 2  
Estratégias para a inclusão

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N	%
<b>Investimento o nas relações pessoais</b>	Socialização diversificada com os pares	"(...) tenho o cuidado de intervir nas áreas deficitárias (...) que possa ao mesmo tempo alargar o leque de interações." <b>E</b>	1	8,3%
	Ludoterapia	"Fazia (...) ludoterapia para aprender a gerir emoções, conflitos, etc. (...) " <b>P</b>	1	8,3%
	Ajuda da psicóloga nas relações criança- pares e mãe-filho	"(...) o apoio é dado em sala, na ajuda da resolução de conflitos, nas interações (...) A família apoio em casa, na interação mãe/filho (...) " <b>P</b>	1	8,3%
<b>Existência de apoio especializado do</b>	Reconhecimento do apoio técnico	"Eu e a avó, tivemos uma consulta na APPDA com a psicóloga (...). E a intervenção precoce foi me ajudando (...) " <b>M</b>	1	8,3%
	Necessidade de articulação Psicóloga Educadora	"(...) dou algumas orientações à educadora (...) " <b>P</b>	1	8,3%
	Requisição de supervisão do adulto	"(...) Ele requer sempre supervisão do adulto (...) " <b>E</b>	1	8,3%
<b>Adequação de recursos educativos (tempo / espaço / materiais)</b>		"(...) o horário tem de ser adequado ao ensino estruturado, o tempo, o espaço, e os materiais também. Ele precisa de materiais inteligíveis (...) " <b>E</b> "Tenho muitos livros que fui comprando, em que peço para ele fazer uma atividade (...) " <b>M</b> "acompanhamento individual (fora da sala) (...) " <b>P</b>	3	25%
<b>Reconhecimento do direito à diferença</b>		"As crianças sabem todas que o Tomé tem Autismo e que precisa de ajuda (...) Eles ajudam-no (...) " <b>E</b>	1	8,3%
<b>Não discriminação nos procedimentos</b>	Valorização de competências positivas	" (...)Tento rentabilizar a área forte para que ele se sinta bem e incluído." <b>E</b>	1	8,3%
	Tratamento igual para todos	"(...) O grupo acha normal porque ajo de forma igual com cada criança (...) " <b>E</b>	1	8,3%
n (total) =			12	100%

Como é possível verificar (tabela 2) quer as profissionais, quer a mãe, fazem referência à existência de estratégias de inclusão, sendo elas, *o investimento nas relações pessoais*, *a existência de apoio especializado*, *a adequação de recursos educativos (tempo/espaço/materiais)*, *o reconhecimento do direito à diferença* e *a não discriminação nos procedimentos*. Todas as subcategorias das estratégias para a inclusão surgem com uma relevância idêntica em termos percentuais, no entanto, a *adequação de recursos*



*educativos* onde se inclui o tempo, o espaço e os materiais, é aquela com mais expressão percentual (25%).

Nesta categoria a educadora refere-se à importância de ter adequado o horário, o tempo e o espaço ao ensino estruturado o que vai ao encontro das ideias de Cruz, Pereira, Ferreira, Santos e Ribeiro (2010, pp. 96-97) que referem que “para ter sucesso no processo ensino-aprendizagem, dotando a criança de maior nível de autonomia, o professor precisa proporcionar a adequação dos materiais e recursos disponíveis, a organização do trabalho e bem-estar permanente”. No mesmo sentido, Lima (2012, pp. 75-76) que refere que “devem ser utilizados horários de trabalho e sistemas (códigos de trabalho), rotinas, assim como suporte visual necessário e adequado ao nível de linguagem e comunicação da criança”. Neste sentido, aquando da primeira visita à sala regular destacou-se a existência de um horário semanal exposto numa das paredes. Este horário foi construído pelo Tomé, com a ajuda da educadora da sala regular, de modo a estruturar a sua rotina. Cada momento da rotina tem um símbolo associado que foi desenhado pelo Tomé e que se repete sempre que ocorre.



Figura 4 - Horário semanal do Tomé exposto na sala e construído por ele com a ajuda da educadora da sala regular

A respeito da estruturação do tempo das crianças com PEA Pereira e Serra (2006, p.23) referem que “as programações diárias e semanais devem ser afixadas num local da sala bem visível (...)” tal como acontece no caso do Tomé uma vez que

para além de uma organização espacial bem definida, a programação das actividades exige uma especial atenção, pois ajuda os alunos a preverem e estruturarem os acontecimentos diários, diminuindo, assim, a ansiedade sobre o que vai acontecer depois da actividade que está a decorrer (Pereira & Serra, 2006, p. 23).

Seguidamente as categorias *investimento nas relações pessoais* e *existência de apoio especializado* surgem cada uma com 24,9% das respostas obtidas repartidos de forma igualitária por três subcategorias. Na categoria *investimento nas relações pessoais* estão presentes as subcategorias *socialização diversificada com os pares*; *ludoterapia* e *ajuda da psicóloga nas relações criança-pares e mãe-filho* estas subcategorias são de maior importância já que “a disfuncionalidade na perturbação autista é essencialmente a nível social, em termos de relacionamento interpessoal” (Pereira & Serra, 2006, p. 28). Neste sentido o papel do educador na inclusão é fundamental situando-se essencialmente ao

nível do desenvolvimento de competências da criança autista. Este favorece um equilíbrio pessoal, o mais harmonioso possível, fomentando o bem-estar emocional, aproximando-as do mundo, promovendo relações interpessoais significativas, tendo presente que são sempre necessários modelos educacionais que permitam à criança a aquisição destas competências, não esquecendo as perturbações da interação social, comunicação, linguagem, atenção que estas crianças possam apresentar (Carvalho, 2003 cit. por Cruz, et al., 2010, p. 96)

Já na categoria *existência de apoio especializado* estão presentes as subcategorias *reconhecimento do apoio técnico*; *necessidades de articulação psicóloga educadora* e a *requisição de supervisão do adulto*. O apoio técnico prestado à família é essencial uma vez que “(...) o nascimento de uma criança autista precipita, automaticamente, na família uma reorganização do funcionamento psíquico, de forma a adaptar-se às necessidades específicas da sua criança” (Marques, 2000, p. 114; cit. por Pereira & Serra, 2006, p. 16).

No que respeita à efetiva inclusão do Tomé no grupo, analisámos através das entrevistas realizadas a perspetiva que profissionais e família tinham acerca da inclusão. Para tal analisámos as respostas às questões “De que modo pode caracterizar a criança antes de esta entrar no jardim de infância? (Interações sociais, desenvolvimento da linguagem, comportamentos, ...)", “Foram realizadas algumas alterações no que respeita à estrutura da sala de forma a integrar as crianças com PEA? Se sim, quais?”, “Que sintomas

levaram a este diagnóstico?” e “Desde que o seu filho entrou no jardim de infância existiram evoluções significativas? Se sim, quais?” constantes nos guiões.

Tabela 3  
Perspetivas positivas sobre a inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Mudanças positivas na linguagem</b>	“(…) Não falava (aliás falava pouco) quando veio para cá já tinha linguagem, mas pouco desenvolvida (…)” <b>P</b> “O meu filho não falava e fazia muitas birras quando era confrontado para falar. Percebia claramente o que as pessoas falavam e fazia-se entender facilmente (…)” <b>M</b>	2	25%
<b>Melhoria na procura de interação</b>	“Tinha muito pouca interação (…) Não procurava os colegas (…) não mantinha atividades com os colegas” <b>P</b> “desde que frequenta esta escola está mais independente, extrovertido e calmo” <b>M</b>	2	25%
<b>Maior tolerância à frustração</b>	“(…) reagia muito mal em situações de confronto ou de confusão (…)” <b>P</b> “Acalmava com atividades que requeriam muito a sua capacidade intelectual” <b>M</b>	2	25%
<b>Autonomia / Adaptação a novas situações</b>	“(…) tem-se adaptado melhor a novas situações, não está tão fixo numa determinada brincadeira e ou objetos, brinca muito com os colegas, etc.” <b>M</b> “(…) já consegue organizar-se com os instrumentos de regulação da sala.” <b>E</b>	2	25%
n (total) =		8	100%

Após a análise das categorias imergentes das respostas obtidas verificámos que a perspetiva da inclusão é 100% positiva já que as quatro categorias (todas com uma percentagem de 25%) que surgiram relevam uma melhoria geral de linguagem, comportamentos e interação social sendo elas: *mudanças positivas na linguagem*; *melhoria na procura de interação*; *maior tolerância à frustração* e a *autonomia/adaptação a novas situações*. Destacámos ainda o facto de a mãe estar presente nas quatro categorias que imergiram o que representa que ela reconhece o valor do trabalho realizado com o seu filho e os benefícios que esse trabalho tem tido no desenvolvimento do Tomé.

A categoria *mudanças positivas na linguagem* merece um especial destaque uma vez que “coloca-se esta suspeita [de PEA] ao avaliar a criança, pois para além de não ter linguagem, também não demonstra intenção e interesse em comunicar e não recorre a outros meios de comunicação não-verbais, como gestos” (Lima, 2012, p. 2). Estes são indicadores que a mãe do Tomé relata terem levado ao diagnóstico, mas que reconhece as enormes mudanças positivas que ocorreram desde a entrada do Tomé no jardim de infância.

Salientá mos ainda a *valorização de competências positivas* já que a educadora de infância diz claramente que rentabiliza a área forte do Tomé para que este se sinta incluído, que vai ao encontro das ideias de Coelho e Aguiar (2014, p. 29) que afirmam que “é importante reconhecer que as PEA não se caracterizam apenas por défices, mas também por pontos fortes, que deverão ser aproveitados para facilitar o desenvolvimento destas crianças (...)”.

Desta forma, foi-nos possível verificar que a educação inclusiva potencia o desenvolvimento das crianças com NEE, em especial crianças com PEA e neste sentido “(...) destaca-se a filosofia inclusiva que deve nortear a sociedade, em geral, e a escola, em particular. A cooperação, a entreaajuda, a solidariedade e a confiança são factores-chave para as crianças com Necessidades Educativas Especiais(..)” (Pereira & Serra, 2006, p. 29).

### **5.3. A perspetiva dos pares**

No sentido de dar resposta aos objetivos “identificar se existem modos de exclusão na sala” e “analisar as práticas interativas das crianças e especificamente a sua participação no processo inclusivo de crianças com NEE” utilizámos vários instrumentos de recolha de dados que iremos analisar seguidamente sendo eles, a entrevista semiestruturada, a análise sociométrica e a análise de desenhos.

O estudo das perspetivas dos pares ganha relevo se tivermos em conta que grande parte da literatura refere que

“(...) as crianças autistas revelam (...) comportamentos de isolamento e de solidão, a chamada “solidão autista” (Kanner, 1943). Este comportamento traduz-se na utilização de estereótipos verbais e comportamentais, na incapacidade de estabelecer relações afectivas interpessoais, na expressão de uma actividade imaginativamente pobre e acentuadamente repetitiva, ainda que, por vezes, as crianças autistas revelem desempenhos surpreendentes, ao nível intelectual e cognitivo” (Pereira & Serra, 2006, p. 28).

### 5.3.1. A entrevista às crianças

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente às 16 crianças do grupo que estavam presentes aquando da realização das mesmas, de modo a não haver contaminação de respostas. No sentido de conseguirmos compreender a perspetiva que os pares têm acerca do Tomé colocámos a seguinte questão “Como é que caracterizas o Tomé? Consegues dizer-me como ele é?”

Tabela 4  
Perspetiva dos pares sobre o Tomé

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Reconhecimento de saberes</b>	“Ele já sabe ler (...)” <b>E1</b> “(...) faz...trabalhos bonitos” <b>E5</b> “(...) aprendeu com (...) sabia fazer muitas coisas (contar, dar dinheiro, (...))” <b>E12</b>	3	8,8%
<b>Comportamentos desadequados</b>	“(...) às vezes porta mal, faz choradeira e diz asneiras (...)” <b>E1</b> “Feio porque diz parvoíces (...)” <b>E2; E12</b> “faz (...) birra e diz asneiras.” <b>E3; E4; E6; E14</b> “(...) faz muitas birras (...) porta-se mal... às vezes ate às meninas e dá chapadas às coisas” <b>E5</b> “(...) faz parvoíces (...) ele chora muito.” <b>E7</b> “(...) às vezes é mau (...)” <b>E8</b> “(...) porta-se mal (...) às vezes bate é mau (...)” <b>E9</b> “(...) atira coisas (...)” <b>E11</b> “(...) faz parvoíces (...)” <b>E13</b> “(...) faz muitas birras muito grandes, ele bate (...)” <b>E15</b> “(...) atira as coisas pelo ar (...)” <b>E16</b>	15	44,1%
<b>Valorização de aspetos físicos</b>	“É bonito porque tem caracóis (...)” <b>E5</b> “Tem caracóis...” <b>E6; E11</b>	3	8,8%
<b>Reconhecimento de problemas de NEE</b>	“(...) brinca sozinho (...)” <b>E1</b> “É um bocadinho especial, às vezes não sabe o que faz (...)” <b>E4</b> “(...) fica um bocado parado (...)” <b>E6</b> “É autista e especial (...)” <b>E8</b> “É especial porque nasceu assim. Ele não brinca muito (...)” <b>E11</b> “(...) está sempre a repetir o que os outros dizem.” <b>E13</b> “(...) é autista (...)” <b>E14</b>	7	20,6%
<b>Comportamentos sociais positivos</b>	“(...) faz parvoíces (...) mas comigo não faz (...)” <b>E7</b> “(...) é bonzinho (...) brinca com os meninos” <b>E8</b> “(...) não bate (...)” <b>E9</b> “(...) ele é simpático com as pessoas e porta-se bem” <b>E10</b> “(...) é amigo (...)” <b>E15</b> “(...) porta-se bem (...) costuma brincar com outros meninos (...)” <b>E16</b>	6	17,7%
n (total) =		34	100%

Da análise à pergunta anterior surgiram cinco categorias sendo elas: *reconhecimento de saberes*; *comportamentos desadequados*; *valorização de aspetos físicos*; *reconhecimento de problemas de NEE*; *comportamentos sociais positivos*. Destas, a categoria com uma expressão maior é a de *comportamentos desadequados* sendo que 15 em 16 crianças reconhecem estes comportamentos do Tomé representando 44,1% das respostas obtidas e que sete crianças reconhecem *a existência de problemas de NEE* representando 20,6%.

Sabendo que a interação social, a comunicação e o comportamento são três áreas de desenvolvimento altamente comprometidas nas crianças com PEA (Lima, 2012) “(...) não ficaremos surpreendidos com o facto de ocorrerem, frequentemente, comportamentos desadequados ou socialmente imaturos, tais como birras intensas, impulsividade, desobediência, falta de cooperação, atitudes de oposição, intervenções despropositadas ou comentários ingénuos ou embaraçoso” (Coelho & Aguiar, 2014, p. 33).

Contudo, 25% das respostas obtidas valorizam aspetos positivos do Tomé como é o caso do *reconhecimento de saberes*, a *valorização de aspetos físicos* e os *comportamentos sociais positivos*.

No que respeita às interações lúdicas entre o Tomé e os pares quisemos perceber se estas ocorriam ou não, uma vez que é uma área muito deficitária na maioria das crianças com autismo. Neste sentido colámos a questão “Costumas brincar com o Tomé?” de onde surgiram as categorias *sim*, *não* e *às vezes*.

Tabela 5  
Participação em interações de natureza lúdica

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	“Sim costumo brincar (...)” E3; E4; E7; E8; E13; E15; E16	7	43,8%
<b>Não</b>	“Não (...)” E1; E5; E9; E11; E14	5	31,3%
<b>Às vezes</b>	“Às vezes (...)” E2; E10 “Um bocado (...)” E6 “De vez em quando (...)” E12	4	25%
n (total) =		16	100%

No que diz respeito às interações de natureza lúdica, verificámos que 31,3% das crianças admitem *não* brincar com ele, no entanto 68,8% das crianças revelam *interagir ludicamente* com o Tomé.

Às crianças que responderam que brincavam com o Tomé colocámos a questão “Ao que costumam brincar e quais os papéis de cada um?” constante no guião e da qual surgiram três categorias correspondendo ao *jogo simbólico*; *jogo de lógica*; e *jogo de motricidade*.

Tabela 6  
Tipo de brincadeiras

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Jogo simbólico</b>	“(…) brincámos com bebés.” <b>E2</b> “(…) costumo brincar com a (…) a casinha, eu às vezes sou mãe, filha, bebé. Às vezes sou mãe (…)” <b>E3</b> “(…) na casinha e na biblioteca (…)” <b>E7</b> “(…) na casinha (…)” <b>E10</b> “Sim, às bonecas (…)” <b>E16</b>	5	38,5%
<b>Jogo de lógica</b>	“(…) com os legos, (…) e nos desenhos.” <b>E4</b> “(…) com os legos (…)” <b>E7</b> “(…) nos jogos de mesa (…)” <b>E12</b> “(…) aos jogos de mesa (…)” <b>E15</b>	4	30,8%
<b>Jogo de motricidade</b>	“(…) com a areia (…)” <b>E4</b> “(…) aos ladrões e polícias (…) gosta de correr” <b>E6</b> “(…) às escondidas.” <b>E8</b> “(…) brincámos às escondidas (…)” <b>E13</b>	4	30,8%
n (total) =		13	100%

As interações lúdicas que predominam dizem respeito ao *jogo simbólico* com 38,5%, no entanto os *jogos de lógica* e de *motricidade* representam 30,8% respetivamente.

Contrariamente aos resultados obtidos a literatura sobre a interação de crianças com autismo refere na sua globalidade que “uma das características relevantes destas crianças é a ausência virtual da capacidade do jogo simbólico, isto é, elas não se integram nos típicos papéis das brincadeiras “pais-filhos”...“doutores-enfermeiras” e não há lugar ao “faz de conta” (…)” (Cruz, et al., 2010, p. 95) o que significa que o Tomé apesar de ser uma criança com autismo tem alguma facilidade em utilizar o imaginário e recorrer ao desempenho de papéis nas suas interações lúdicas com outras crianças.

Ainda acerca das interações lúdicas interessamos saber as razões pelas quais 31,3% das crianças admite *não* brincar com o Tomé, para tal perguntámos-lhes o porquê de *não* o fazerem.

Tabela 7  
Motivos para não brincar

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Comportamentos desadequados</b>	“(...) ele não deixa.” E5 “(...) ele bate.” E9 “(...) ele é especial e atira com coisas (...)” E11	3	60%
<b>Outros motivos</b>	“(...) ele nunca me disse para brincar com ele.” E1 “(...) nunca aconteceu.” E14	2	40%
n (total) =		5	100%

Da análise às respostas obtidas surgiram duas categorias: *comportamentos desadequados* e *outros motivos*. Tal como na perspetiva dos pares acerca do Tomé, os *comportamentos desadequados* têm uma grande expressão nas respostas, representando 60% das razões pelas quais as crianças não brincam com ele. A não interação dos pares com o Tomé pode dever-se ao facto de “por vezes, as crianças com PEA têm dificuldade em partilhar, em mostrar empatia e em confrontar” (Lima, 2012, p. 3).

Para além disso as crianças com PEA têm dificuldades em mostrar empatia por outras crianças e também têm dificuldades em expressar as emoções e a interpretar os estados emocionais dos outros (Coelho & Aguiar, 2014) sendo que podem “reagir de forma inesperada perante determinadas situações, por exemplo rindo quando outra criança se magoa e chora, ou chorando sem razão aparente” (Coelho & Aguiar, 2014, p. 31).

No que respeita ao *auxílio das crianças às tarefas diárias* do Tomé, colocámos a questão “Costumas ajudar o Tomé nas suas tarefas diárias?”. As respostas obtidas a esta questão foram organizadas em três categorias, sendo elas: *sim*; *não* e *às vezes*.

Tabela 8  
Auxílio dos pares nas tarefas diárias

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	“Sim (...)” E3; E6; E7; E13; E15; E16	6	37,5%
<b>Não</b>	“Não (...)” E5; E8; E9; E10; E11; E 14	6	37,5%
<b>Às vezes</b>	“Às vezes...” E1; E4 “Algumas vezes...” E2 “Sim, às vezes...” E12	4	25%
n (total) =		16	100%

Através da análise da tabela anterior (tabela 8) verificámos que 62,5% referem que *ajudam* o Tomé nestas tarefas e que 37,5% das crianças admite *não* o fazer. Da mesma



forma das interações lúdicas, tentámos perceber que que tipo auxílio as crianças dão e para tal questionámos sobre a forma como ajudam o Tomé nas tarefas diárias.

Tabela 9  
Tipo de auxílio dos pares nas tarefas diárias

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Atividades pedagógicas</b>	"(...) quando tem de fazer um projeto..." <b>E1</b>	3	30%
	"(...) ajudo-o a pintar melhor (...)" <b>E2</b>		
	"(...) a fazer puzzles." <b>E7</b>		
<b>Arrumação</b>	"(...) a arrumar os lápis..." <b>E3</b>	3	30%
	"(...) a arrumar brinquedos." <b>E15</b>		
	"(...) a arrumar brinquedos." <b>E16</b>		
<b>Socialização</b>	"(...) ele diz primeiro coisas erradas e eu corrijo-o (...)" <b>E4</b>	3	30%
	"Gosto de ir atrás dele para ele parar(...)" <b>E6</b>		
	"(...) ajudo-o a não dizer parvoíces(...)" <b>E12</b>		
<b>Outros</b>	"(...) quando cai costume ajudar a levantar" <b>E13</b>	1	10%
n (total) =		10	100%

Este apoio está organizado em quatro categorias sendo elas as *atividades pedagógicas*; *arrumação*; *socialização* e *outros*. As três primeiras categorias (*pedagógicas*, *atividades de arrumação* e de *socialização*) representam individualmente 30% das respostas obtidas e a categoria *outros* representa 10%.

Já no que respeita às crianças que responderam que *não* ajudavam o Tomé nas suas tarefas questionámos-lhes sobre a razão de não o fazerem tal como consta no guião.

Tabela 10  
Motivos para não auxiliar nas tarefas diárias

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Autonomia</b>	"(...) a arrumar tem de ser ele." <b>E5</b>	3	50%
	"(...) ele não aceita (...)" <b>E9</b>		
	"(...) não precisa de ajuda." <b>E10</b>		
<b>Comportamentos discriminatórios</b>	"(...) ele não é normal (...)" <b>E11</b>	1	16,7%
<b>Outros motivos</b>	"Não." <b>E5</b>	2	33,3%
	"(...) não sei." <b>E14</b>		
n (total) =		6	100%

Através da análise às respostas obtidas (tabela 10) verificámos que 50% das crianças referem a *autonomia* por parte do Tomé na realização das mesmas e 16,7% referem-se a *comportamentos discriminatórios*. Apesar de verificarmos que metade das crianças que admitem que *não auxiliar* o Tomé nas tarefas diárias, revelarem que ele é autónomo "uma das maiores dificuldades nas crianças com PEA é a autonomia de trabalho"

(Lima, 2012, p. 164) o que é um indicador do trabalho que a educadora tem realizado desenvolvimento pessoal e social do Tomé através da sua inclusão no grupo.

### **5.3.2. O posicionamento do caso no grupo**

A realização do teste sociométrico ocorreu da mesma forma das entrevistas, ou seja, de forma individual às 16 crianças presentes no momento em que este instrumento de recolha de dados foi implementado, e de forma individual para não haver o contágio de respostas. O teste sociométrico foi implementado antes da entrevista, já que a esta é focada no Tomé o que poderia adulterar os resultados obtidos.

Com a realização deste teste sociométrico pretendemos responder ao objetivo traçado inicialmente “Analisar as interações das crianças e especificamente a sua participação no processo inclusivo de crianças com NEE”. Neste sentido pretendemos verificar se, no caso do Tomé, existem realmente

(...) dificuldades acentuadas, como a falta de empatia, as inconsistências de estabelecimento e manutenção da troca social, e igualmente falhas para perceber os sentimentos de amizades; consequentemente surgem, e vão-se estruturando, problemas bem marcados na capacidade de se envolverem em jogos colectivos e cooperativos com outras crianças e adultos, factores que caracterizam muito do comportamento social normal (Pereira, 1999, p. 57).

Após a realização do teste sociométrico (anexo I), este foi posteriormente foi analisado através de matrizes sociométricas (anexo J) e da construção de sociogramas. O Tomé não participou no teste sociométrico, no entanto é nosso objetivo perceber como é que o grupo o perspetiva tendo em conta a teia relacional. Para tal, realizámos quatro questões onde solicitámos três respostas positivas e uma negativa (identificada a tracejado vermelho).

A partir das respostas à questão “Se tivesses que realizar um trabalho com um colega, que escolhias para trabalhar contigo?” realizámos uma matriz sociométrica (anexo J) que deu origem ao sociograma representado na figura 5.

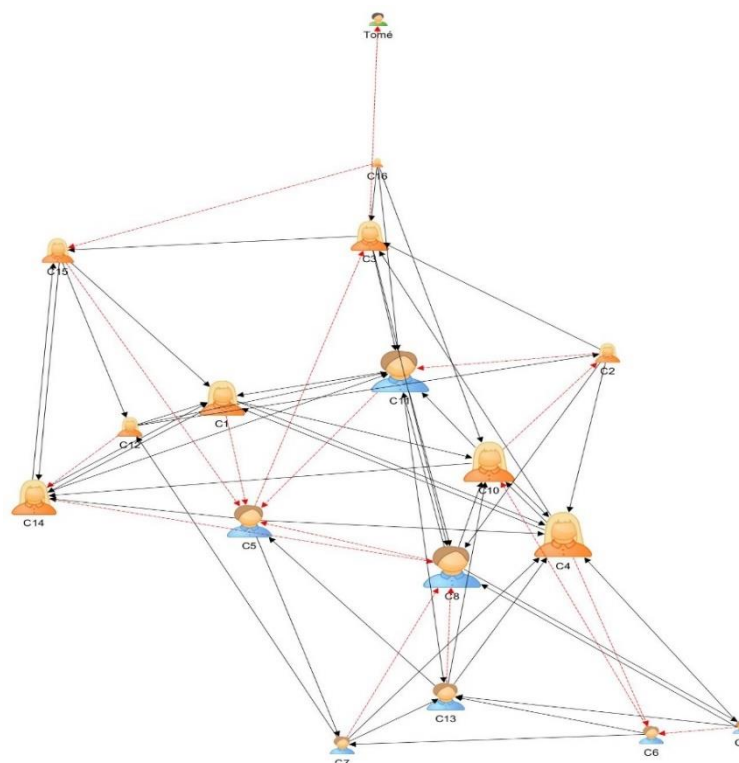


Figura 5 - Sociograma da questão 1 “Se tivesses que realizar um trabalho com um colega, que escolhias para trabalhar contigo?”

Através da análise do sociograma verificámos que o Tomé não é escolhido por nenhum dos colegas, mas é rejeitado por um. Uma vez que o Tomé não respondeu ao teste sociométrico, este aparece um pouco distante do restante grupo, mesmo utilizando a definição que permite contabilizar apenas as entradas. Este facto pode induzir-nos ligeiramente em erro de modo a concluirmos que o Tomé que se encontra na pior situação em relação ao grupo. No entanto, é possível verificar que a criança C16 não é escolhida nem rejeitada por nenhum membro do grupo e a criança C6 é rejeitada por dois colegas e não é escolhida por nenhum.

No que respeita à segunda questão colocada “Se, no próximo ano mudasses de sala qual dos teus colegas gostarias que fosse contigo?” verificámos que uma criança escolhe o Tomé e outra rejeita-o como é possível ver na figura 6.

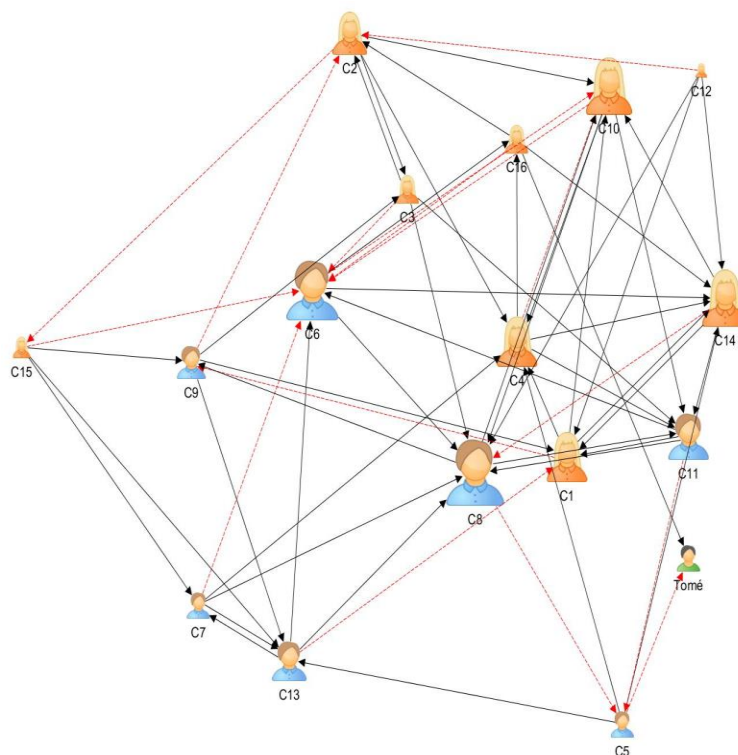


Figura 6 - Sociograma da questão 2 “Se, no próximo ano mudasses de sala qual dos teus colegas gostarias que fosse contigo?”

Verificámos através da análise do sociograma representado na Figura 6 que, apesar do Tomé ser escolhido uma vez e rejeitado também por uma vez, este encontra-se mais próximo do grupo do que outras crianças como por exemplo a criança C12 que é ignorada por todo grupo. No mesmo sentido, existem duas crianças a C5 e a C15 que só são rejeitadas.

A terceira questão colocada durante o teste sociométrico prendeu-se com as atividades lúdicas tendo sido colocada a questão “Quais são as tuas brincadeiras preferidas no momento de brincadeira livre? Indica um colega com quem mais gostas de brincar”. Tal como nas questões anteriores foram solicitadas três respostas positivas e uma negativa e construímos a sua matriz sociométrica (anexo J).

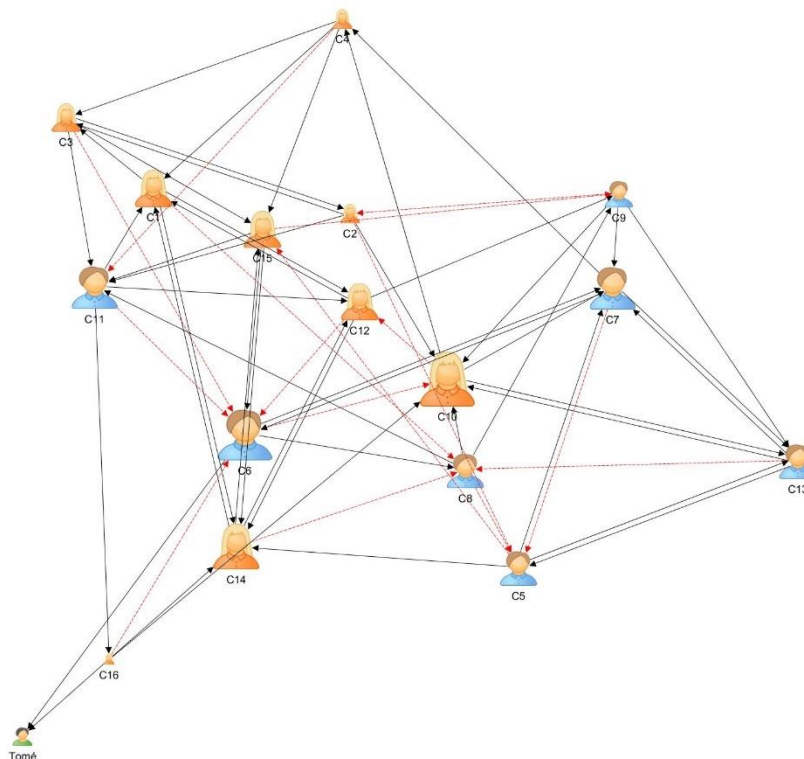


Figura 7 - Sociograma da questão 3 “Quais são as tuas brincadeiras livres no momento de brincadeira livre? Indica um colega com quem mais gostas de brincar.”

Do mesmo modo que através da análise das entrevistas às crianças verificámos que 68,8% das crianças indicavam interagir ludicamente com o Tomé, através do sociograma resultante da terceira questão verificámos que o Tomé é escolhido favoravelmente por duas crianças para brincar. Apesar do Tomé ser uma criança com autismo em que a interação social está naturalmente prejudicada verificámos, novamente, que no grupo existem crianças na mesma situação ou em posições potencialmente mais preocupantes que o Tomé em termos de interação e inclusão no grupo.

Contudo, o oposto é verificado na análise da última questão do teste sociométrico “Se quisesses convidar um colega para ir ao cinema contigo, quem escolherias?” em que o Tomé se encontra completamente isolado.

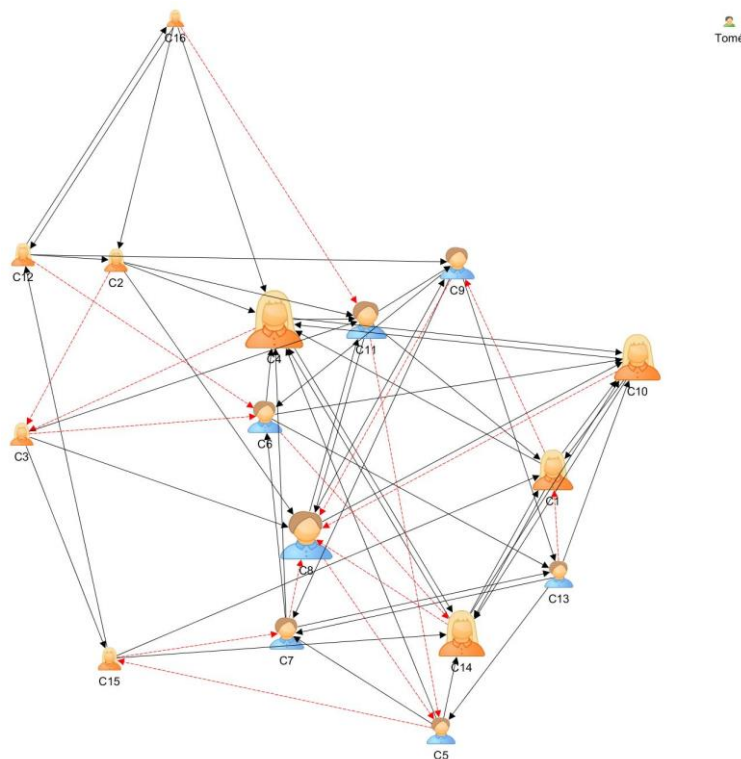


Figura 8 - Sociograma da questão 4 “Se quisesse convidar um colega para ir ao cinema contigo, quem escolherias?”

Esta é a única questão em que o Tomé está isolado do grupo sem nenhuma escolha positiva, nem nenhuma rejeição. Este isolamento pode dever-se ao facto de, possivelmente o Tomé não interagir muito com as crianças do grupo em contexto familiar e/ou extraescolar.

De forma a verificar como é que o grupo perceciona o Tomé solicitámos a realização dos desenhos que analisámos seguidamente. Para tal, realizámos o seguinte pedido às crianças “Gostaríamos que cada criança fizesse um desenho sobre crianças com NEE, crianças especiais, e quando terminarem chamem-nos para nos explicarem o que fizeram”. Com a realização desta tarefa por parte do grupo temos como objetivos:

- Constatar se o Tomé se encontra retratado;
- Compreender se, em situação de grupo, o Tomé surge de forma isolada ou acompanhado;
- Analisar como é apresentada a criança com NEE em relativamente aos pares.

Tendo em conta os objetivos traçados, bem como o pedido realizado ao grupo analisámos nove dos quinze desenhos recolhidos, já que as crianças que realizaram os seis desenhos que não serão alvo de análise não nos conseguiram explicar o seu trabalho.

Deste modo, constatamos que o Tomé é retratado em 44,4% dos desenhos analisados, o que significa que surge em quatro desenhos (anexo D.1). Nestes desenhos, o Tomé surge em 100% das vezes em situação de grupo com outras crianças com NEE, sendo que ele aparece sempre valorizado em cor e tamanho em relação aos pares. Nestes desenhos em que o Tomé é representado surgem em 75% das vezes três meninos sendo que a par do Tomé, o Rui e o Salvador são crianças com autismo e o Paulo tem paralisia cerebral. Apesar destas crianças (Rui, Salvador e Paulo) frequentarem todas o 1.º CEB estas são representadas nos desenhos porque, no caso do Paulo, frequentou esta sala de jardim de infância até há pouco tempo e no caso do Rui e do Salvador estes vão frequentemente para esta sala realizar atividades com o grupo. Para além das crianças que realizaram estes desenhos nos identificarem quem desenharam elas também nos explicaram o porquê de elas serem especiais e aqui verificámos que o Paulo “não fala” e “não caminha”, que quer o Rui como o Salvador “não fala” e que o Tomé “não percebe bem” e “às vezes imita e não percebe bem”. Verificámos também que “as crianças são especiais porque não conseguem fazer as mesmas coisas que nós” e que “eles são tão especiais que aprendi que tenho de os ajudar”.

Através da análise dos desenhos em que o Tomé não é representado (anexo D.2), que correspondem a 55,6% dos desenhos, verificámos que as crianças têm uma perceção do que são crianças com NEE. Em 80% destes desenhos as crianças com NEE são caracterizadas pela ausência de algumas competências (“não sabe bem”, “não vê bem”, “não caminha bem”, “não sabe o que estão a dizer”, “não sabe fazer”, “não ouve” “não sabe brincar” e “não fala”). E em 20% dos desenhos, que corresponde a um desenho, verificámos que as crianças com NEE são satélites em relação aos restantes pares. Através da análise deste desenho passa a ideia de que as crianças sem NEE são segregadas em relação às crianças com NEE, no entanto podemos interpretar esta “segregação” com o facto de as crianças com NEE frequentarem outras salas, nomeadamente a UEE, para além da sala regular o que não acontece com as crianças que não têm NEE.

De modo a dar resposta ao último objetivo traçado para a análise de desenhos “analisar como é apresentada a criança com NEE em relativamente aos pares” verificámos que apenas um dos desenhos analisados representa crianças sem NEE que, como

verificámos anteriormente, estão segregadas em reação às crianças com NEE. O facto de apenas 11,1% dos desenhos representarem crianças sem NEE deve-se ao facto de termos pedido especificamente às crianças que fizessem um desenho sobre crianças com NEE.

### **5.3.3. A inclusão do Tomé no jardim de infância**

Ao longo de todo o período de investigação foram realizadas um total de seis observações (anexo P) sendo que três aconteceram em dias completos (9h-12h e 14h-16h) e três ocorreram em partes do dia. Durante as observações tivemos a oportunidade de realizar duas observações em contexto de UEE.

No primeiro dia de observação (anexo P.1) tivemos a oportunidade de ouvir as crianças do grupo a falar acerca das crianças com NEE e acerca da importância de as incluir. Esta conversa entre a educadora e as crianças aconteceu num momento em que o Tomé não estava presente na sala regular e à questão “Porquê que é importante termos crianças NEE na nossa sala?” uma criança responde “Porque é importante que quando não estou a brincar com o Tomé ele não comece logo a chorar. Ele tem de saber que não pode ter tudo só para ele, mesmo as coisas que são minhas” e quando a educadora diz que “quando vocês [as crianças] forem pais também podem vir a ter um bebé com NEE” uma menina responde que “se nos habituarmos a estar com eles, mais tarde já estamos habituados. Eles também são crianças iguais às outras, mas têm mais ou menos dificuldades. O Rui tem mais problemas que o Tomé e têm a mesma doença. Há meninos especiais que leem livros com pontinhos”. Através deste diálogo com a educadora verificámos que as crianças estão conscientes do que é uma criança com NEE e que temos de ter mais atenção com eles. No entanto, também demonstram que não têm qualquer problema em brincar com crianças com NEE e quando são questionadas acerca da importância ou não da inclusão de crianças com NEE em salas regulares uma criança responde que “é importante vir para esta sala porque aprendem a fazer coisas boas e a não fazer nada de mal”.

Ainda neste dia, mas com o Tomé já presente na sala este revela que é capaz de identificar e justificar os seus gostos já que à questão “Tomé, gostas de ir à UEE? Onde gostas mais de estar aqui ou lá?” o Tomé responde “gosto mais de estar aqui porque gosto muito de aprender” esta capacidade volta a estar evidente quando a educadora o questiona



sobre quem é que ele levava para casa dele para brincar e ele responde “Lara, Ana, (...) Porque elas são atentas...”.

Verificámos ainda que o Tomé consegue realizar as suas escolhas quando tem de escolher em que área de interesse quer começar a brincar e que este apresenta capacidade de liderança já que “vai brincar para a casinha com duas das meninas mais novas da sala e distribui os papeis, ele é o pai”. Apesar desta capacidade de liderança ele apresenta alguma dificuldade em pedir ajuda quer aos seus pares, quer aos adultos já que “tenta tirar um peluche de cima do armário, mas não pede ajuda nem aos adultos nem às crianças”. Quando um colega lhe tira um brinquedo com que ele estava a brincar o Tomé ainda demonstra dificuldades ao nível da resolução de conflitos. Por fim e ainda no primeiro dia de observação o Tomé expressa as suas vontades e sente-se suficientemente à vontade para me pedir para eu sair.

No segundo dia de observações (anexo P.2) realizámos observação quer em contexto de UEE (entre as 9h e as 10h30 minutos) e em contexto de sala regula. Na UEE o Tomé mostra-se suficientemente à vontade com a docente para a avisar que se esqueceu de completar o calendário e demonstra conhecer a sua rotina nesta sala

O Tomé chega atrasado e por isso já não participa no momento da reunião, no entanto o Tomé repara que se esqueceram do calendário. Chegando-se perto do calendário o Tomé “já sei, hoje já é outro dia, é terça”. Explica o calendário e reconhece os dias da semana e do mês, a estação do ano e as atividades que vão ser desenvolvidas, previstas no calendário.

O domínio da matemática é a área forte do Tomé e por isso quando “a professora questiona o Tomé sobre que opção ganhou e ele repete a pergunta com espanto, mas logo de seguida responde que ganharam “as bolas porque dois é mais que um e  $1+1$  é 2” neste momento o “Tomé parece não compreender o porquê da professora questionar que opção ganhou porque para ele é obvio” e demonstra ainda ter o raciocínio matemático bem desenvolvido. Ainda no domínio da Matemática o Tomé “sabe que se conta da esquerda para a direita e conta as bolas 1 a 1 apontando para cada uma das bolas até ao 18” compreendendo assim a direccionalidade da escrita e demonstrando conhecer os números, pelo menos até 18.

No que respeita à sua autonomia o “Tomé come autonomamente todo o lanche e explica-me que está a comer um bolo que “tem lá dentro iogurte, mas não tem chocolate”

e que o bolo tinha sido feito pela avó”. Desta forma demonstra ter a capacidade de satisfazer as suas necessidades básicas e começa a estar à vontade com a minha presença. No que concerne à relação com os pares o Tomé demonstra ter uma boa relação com uma colega e demonstra sentir-se feliz já que

depois do recreio o Tomé entra na sala com uma colega (uma das meninas mais novas da sala) a dançar e a rir-se muito (...). No momento de trabalho orientado o Tomé senta-se na mesa junto às colegas com quem esteve a brincar e puxa as cadeiras delas para ficarem mais perto dele.

Uma vez mais, com uma das observações realizadas na UEE (anexo P.3) verificámos que o Tomé por um lado tem facilidades em relatar acontecimentos vivenciados anteriormente "ele conta logo à professora tudo o que a médica que o acompanha disse que tinha de melhorar", por outro apresenta alguma dificuldade em escolher um jogo que considere difícil "a professora da UEE pede para ele escolher um jogo muito difícil e ele não consegue escolher". Novamente o Tomé demonstra ter o domínio da matemática bem desenvolvido quer no que respeita à decomposição de números, quer no calculo mental "durante o jogo e na impossibilidade de haver duas peças com o número 5 o Tomé reconhece que pode usar as peças "4+1" ou as peças "3+2"". Novamente o Tomé demonstra ter algumas dificuldades em lidar com as suas frustrações já que

depois de ter estado na UEE novamente à tarde, o Tomé volta para a sala e verifica que alguém mexeu nas peças que esteve a fazer comigo para a construção do seu fato de carnaval. Fica a olhar para a mesa e a mexer nos papéis que lá estavam para ver se as encontrava e quando a educadora o chama ele começa a chorar compulsivamente sem ser capaz de respirar ou de falar. A educadora mostra não estar muito preocupada com o que se está a passar e assim que ele se acalma voltamos para a mesa para fazer novamente as peças, no entanto constatamos que as peças estavam todas na mesa, mas estavam espalhadas.

Através das observações seguintes (anexo P.4) verificámos que o Tomé demonstra ter dificuldades em lidar com o facto de ter magoado uma colega "quando começam a brincar com uma bola na manta ele atira-a com muita força e como acerta na sua amiga, o Tomé diz repetidamente "desculpa" até à amiga parar de se queixar" ele reconhece os seus

erros e tenta corrigi-los”. Num momento em que a educadora o chama a atenção o Tomé, sem olhar, começa a arrumar rapidamente todos os cartões enquanto diz repetidamente “arrumar rápido”. É ainda de salientar o facto de o Tomé demonstrar sempre ter facilidade no contacto físico com os colegas e até por vezes cumplicidade “sentado na manta o Tomé brinca muito com a colega e abraça-a muitas vezes. Vai à mercearia buscar uma embalagem de gel de banho e finge estar a tomar banho e dar banho à colega”.

Neste sentido, na quinta observação (anexo P.5) verificámos que o Tomé também apresenta capacidade de contacto físico e de cumplicidade com os adultos já que “ele olha para a educadora, sorri e diz “chegou a Mariana” levantando-se do seu lugar. Quando chega perto dela, abraça-a e vai com ela para a UEE” e “a educadora diz-lhe “olha quem está ali” e ele vem ter comigo dá-me um abraço e um beijo eu pergunto “estás bem?” e ele responde que sim sorrindo, mas sem olhar para mim. Neste momento demonstra ter alguma dificuldade em manter o contacto visual com os adultos. A dificuldade no contacto pelo olhar é muito marcada nos casos de autismo (Pereira, 1999), já que nos casos de autismo este contacto “parece ser fortuito, superficial e fugido, havendo muitas das vezes a sensação por parte de quem se relaciona com elas, de estarem apenas atentos, entrecortadamente, ou seja, em momentos episódicos” (Pereira, 1999, p. 57).

Na última observação realizada (anexo P.6) verificámos que o Tomé consegue perceber que depois de ele ser ter aleijado, as crianças que estão a correr de um lado para o outro podem cair e também elas se magoar. Neste momento diz à auxiliar “outra vez a correrem...”. Verificámos ainda que o Tomé tem desenvolvida a capacidade de se concentrar numa tarefa uma vez que “quando a educadora distribui trabalho o Tomé senta-se na mesa e passa o resto do tempo a trabalhar concentrado”.

De modo a efetivar a inclusão o Tomé no grupo, realizamos a observação de interações recorrendo a uma grelha de registo (anexo Q). Através da realização do relatório desta observação verificámos que o Tomé privilegia a interação com outras crianças e com os adultos (80% das ocorrências) em vez do comportamento solitário (20%) o que, como já referimos anteriormente, não é comum numa criança com autismo.

Concluimos assim, que o Tomé se encontra incluído no grupo e que esta inclusão lhe permitiu desenvolver muitas competências que, de outra forma, não seria possível como a autonomia, a capacidade de interagir com adultos e crianças, a facilidade no contacto físico, a identificação e explicação de gostos, ...

## 6. Conclusões do estudo empírico

A realização do Relatório Final de Estágio é o culminar do segundo ciclo de estudos na ESEV. Neste apresentámos as reflexões críticas sobre todos os estágios desenvolvidos, bem com o estudo realizado durante estes dois anos.

Em relação à primeira parte do Relatório Final de Estágio, demos a conhecer os contextos em que tivemos a oportunidade de trabalhar, bem como o que de mais importante aconteceu, as principais dificuldades e todas as conquistas alcançadas durante os estágios. Esta análise teve sempre como base os documentos orientadores do 1.º CEB e da Educação Pré-Escolar, bem como os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do docente do 1.º CEB, ou seja, o DL 240/2001 (30 de agosto) e DL 241/2001 (30 de agosto) respetivamente.

No que respeita ao trabalho de investigação um dos principais objetivos era compreender como era posta em prática a inclusão de crianças com NEE, em especial, as crianças com PEA. Para tal traçamos inicialmente seis objetivos aos quais pretendíamos dar resposta ao longo de toda a investigação utilizando os mais variados instrumentos de recolha de dados.

Através da análise de dados apresentada anteriormente verificámos que a criança se encontra incluída no grupo e na comunidade educativa em geral, não sendo alvo de exclusão ou discriminação por parte dos pares e dos adultos com quem interage. Verificámos assim, que o trabalho e o empenho da educadora de infância da sala regular é fundamental no processo de inclusão de crianças com NEE. No caso do Tomé a ação da educadora foi muito importante não só para a sua referenciação, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social harmonioso, uma vez que esta realizou alterações no espaço de modo a estruturar tempo, o espaço e os materiais para o Tomé, não descurando as restantes crianças do grupo. Do mesmo modo, a articulação de esforços entre a escola e a família, aliado ao apoio prestado pela psicóloga é fundamental para a implementação de uma prática inclusiva que permite o melhor desenvolvimento da criança, tornando-a mais sociável e autónoma.

Ao longo do tempo em que estivemos presentes na sala, quer para a consulta de documentos, quer para a realização de observações, entrevistas e teste sociométrico, verificámos que o trabalho de inclusão que a educadora promove não se encerra no Tomé, mas também no restante grupo promovendo a valorização da diferença ao mesmo tempo

que trata todas as crianças de igual modo não havendo qualquer tipo de discriminação face problemas, doenças, contextos familiares, nacionalidades. Verificámos também que as principais dificuldades de intervenção com o Tomé prendem-se com a dificuldade de ele se manter atento quando está em grupo, no alargamento do espectro de interações e no trabalho das suas áreas deficitárias. No entanto a educadora rentabiliza ao máximo a área forte do Tomé, a matemática, para que ele se sinta bem e se sinta incluído no grupo.

Nesta investigação a inclusão ocorre efetivamente já que o desenvolvimento do Tomé, em dois anos, foi exponencial e todas as crianças do grupo interagem normalmente com ele tal como o fazem com os restantes pares. Como limitação ao estudo identificamos o facto deste ter ocorrido durante um curto período de tempo. Pensamos que poderia ter sido pertinente que este pudesse ter sido desenvolvido num período de tempo mais alargado.

Apesar de termos realizado um estudo de caso com resultados tão positivos em que a inclusão é posta em prática todos os dias, temos consciência que ainda há muito caminho a percorrer para que, em todas as salas de todos os jardins de infância e escolas haja uma efetiva inclusão de crianças com NEE, independentemente da sua patologia clínica.

Uma vez que os resultados obtidos não são passíveis de serem generalizados, devido à natureza do estudo realizado, propomos a realização de estudos sobre os obstáculos que podem prejudicar a inclusão destas crianças nas salas regulares dos jardins de infância ou das escolas de 1.º CEB. Uma vez que, com a realização do nosso estudo, verificámos que a educadora de infância tem um papel fulcral na inclusão da criança com PEA achamos, por exemplo, profícua a realização de investigações acerca da importância do professor titular de turma do 1.º CEB na inclusão destas crianças.

A realização de variadas investigações acerca da inclusão de crianças com NEE, mais concretamente de crianças com PEA nas salas regulares constituirá uma mais valia para toda a sociedade que, deve valorizar a inclusão de todas crianças com NEE, não só no contexto educativo, mas também social e cultural.

## Referências bibliográficas

- Alves, R. (2012). Transição do decreto-lei n.º 319/91 para o 3/2008 no âmbito da Educação Especial – um estudo de caso (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Porto, Porto). Obtido de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9252/1/TESE%20FINAL%202.pdf> [Consultado a 10/09/2017].
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-232) (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). Documentos Pessoais (e Não Pessoais). In Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.275-298) (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.121-143) (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Oliveira, A. (2014). A Técnica dos Incidentes Críticos. In Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.245-249) (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5.a ed.). Lisboa: Climepsi Editore.
- Assembleia Geral da ONU. (10 de dezembro de 1948). *Declaração Universal dos direitos Humanos*. Obtido de <http://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html> [Consultado a 03/11/2017].
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (20 de novembro de 1959). *Declaração do Direitos da Criança*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf) [Consultado a 03/11/2017].
- Blubaugh, N., Kohhnann, J. (2006, novembro). TEACCH Model and Children With Autism. *Teachinhg Elementary Physical Education*, 17, 16-19. Obtido de <http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/6322.pdf> [Consultado a 01/11/2017].

- Camarata, S. (2014). Validity of early identification and early intervention. Autism spectrum disorders: Future directions. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), 61–68. Obtido de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/17549507.2013.864708> [Consultado a 01/11/2017].
- Coelho, A. & Aguiar, A. (2013). *Intervenção Psicoeducacional Integrada nas Perturbações do Espectro do Autismo. Um manual para pais e profissionais*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., Sperry L., & Odom, S. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 345-360. Obtido de <https://uncch.pure.elsevier.com/en/publications/commitment-to-classroom-model-philosophy-and-burnout-symptoms-am> [Consultado a 01/11/2017].
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (2007). Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> [Consultado a 01/05/2016].
- Costa, N. (2000). O saber da investigação em didática e o conhecimento profissional de professores de ciência: um instrumento de diagnóstico e potenciador de diálogo. In M. H. Sá (Orgs.), *Investigação em Didática e Formação de Professores* (pp. 11 – 32). Porto: Porto Editora.
- Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H., & Ribeiro, M. (2010). Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências. *Millenium*, 39, 89-107. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8234/5849> [Consultado a 24/10/2017]
- Dama, M. J. & De Ketele, J.M. (1985) *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto-Lei n.º 176/2014. (12 de dezembro). Diário da República I Série. N.º 240. Obtido de <https://dre.pt/application/file/63958168> [Consultado a 11/06/2016].
- Decreto-Lei n.º 240/2001. (30 de agosto). Diário da República I Série – A. N.º 201. Obtido de <https://dre.pt/application/file/a/631745> [Consultado a 11/06/2016].

- Decreto-Lei n.º 241/2001. (30 de agosto). Diário da República I Série – A. N.º 201. Obtido de <https://dre.pt/application/file/a/631745> [Consultado a 11/07/2017].
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (7 de janeiro). Diário da República I Série. N.º4. Obtido e <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf> [Consultado a 11/06/2016].
- Decreto-Lei n.º 319/91 (23 de agosto). Diário da República I Série – A. N.º 193. Obtido de <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/> [Consultado a 10/08/2017].
- D'Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., & Vicari, S. (2014). A longitudinal study of the teacch program in different settings: The potential benefits of low intensity intervention in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 615-626. Obtido de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-013-1911-y> [Consultado a 02/11/2017].
- Despacho n.º 16034/2010. (22 de outubro). Diário da República II Série. N.º 206. Obtido de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp\\_16034-2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp_16034-2010.pdf) [Consultado a 03/07/2016].
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Regista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 175-188. Obtido de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1265/713/> [Consultado a 10/09/2017].
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação inclusiva e Educação Especial: Indicadores - Chave para o Desenvolvimento das Escolas – Um guia para directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duronjic, M., & Válková, H. (2010). The Influence Of Early Intervention Movement Programs On Motor Skills Development In Preschoolers With Autism Spectrum Disorder (Case Studies). *Acta Univ. Palacki. Olomuc, Gymn.* 40(2),37-45. Obtido de <https://www.gymnica.upol.cz/pdfs/gym/2010/02/04.pdf> [Consultado a 31/10/2017].
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ªed.). Porto: Porto Editora.



- Estrela, M. & Estrela A. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fani-Panagiota, R. (2015). Teaching strategies for children with autism. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 148 – 159. Obtido de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3667570621/teaching-strategies-for-children-with-autism> [Consultado a 02/11/2017].
- Felizardo, S. (2012). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* (Tese de Doutoramento não publicado). Universidade de Coimbra.
- Ferreira, J. (1935). *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Figueiredo, M. (2013). Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12157/1/tese%20doutoramento.pdf> [Consultado em 11/07/2017].
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora EGA. Obtido de [https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/993d7833-2da2-4257-ba34-84ca55c9d19b/materiais-apoio\\_pedagogia-da-autonomia\\_integracao-universitaria\\_tb.pdf?MOD=AJPERES](https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/993d7833-2da2-4257-ba34-84ca55c9d19b/materiais-apoio_pedagogia-da-autonomia_integracao-universitaria_tb.pdf?MOD=AJPERES) [Consultado a 11/06/2016].
- Gândara, I. (2003). *Desenho Infantil – Um estudo sobre níveis do símbolo*. (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003) *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haguet, T. (2000) *Metodologias Qualitativas na Sociologia* (7.<sup>a</sup> ed.) Petropolis: Editora Vozes.
- Hare, D., Pratt, C., Bruton, M., Bromley, J., & Emerson, E. (Dezembro, 2004). The health and social care needs of family carers supporting adults with autistic spectrum disorders. *Autism* 8(4), 425-444. Obtido de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361304047225> [Consultado a 01/11/2017].

- Itzhak, E. & Zachor, D. (2011, janeiro) Who benefits from early intervention in autism spectrum disorders?. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 5, 345-350. Obtido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S175094671000070X> [Consultado a 31/10/2017].
- Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. In Bautista, R. (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.09-19). Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In Bautista, R. (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Lei n.º 46/86 (14 de outubro). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da Republica I Séries. N.º 237. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf) [Consultado a 10/08/2017].
- Lei n.º 86/76 (10 de abril). Constituição da República Portuguesa. Diário da República I Séries. Obtido de <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/201711031128/127955/diploma/indice/1> [Consultado a 10/08/2017].
- Lima, C. (Coord.). (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. (2.ªed.). Lousã: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lima, C., Garcia, F. & Gouveia, R. (2012). As comorbilidades nas PEA. In Lima, C. (Coord.), *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção* (pp. 23-35) (2.ªed.). Lousã: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Magiati, I., Moss, J., Charman, T. & Howlin, P. (2011). Patterns of change in children with Autism Spectrum Disorders who received community based comprehensive interventions in their pre-school years: A seven years follow-up study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1016-1027. Obtido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946710001741> [Consultado a 02/11/2017].
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação/Ministério da Educação. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/> [Consultado a 31/06/2017].
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM. Obtido

de

[https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador) [Consultado a 05/07/2017]

- Orellana, L., Martínez-Sanchis, S. & Silvestre, F. (2016). Training Adults and Children with an Autism Spectrum Disorder to be Compliant with a Clinical Dental Assessment Using a TEACCH-Based Approach. *Springer*, 44, 776-785. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/256425090\\_Training\\_Adults\\_and\\_Children\\_with\\_an\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder\\_to\\_be\\_Compliant\\_with\\_a\\_Clinical\\_Dental\\_Assessment\\_Using\\_a\\_TEACCH-Based\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/256425090_Training_Adults_and_Children_with_an_Autism_Spectrum_Disorder_to_be_Compliant_with_a_Clinical_Dental_Assessment_Using_a_TEACCH-Based_Approach) [Consultado a 02/11/2017].
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. & Elia, M. (2009) Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 874-882. Obtido de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-009-0696-5> [Consultado a 02/11/2017].
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: O significado como processo central*. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pereira, J. (1935). *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: uma perturbação perversiva do desenvolvimento: a família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Galivro.
- Pereira, M., & Serra, H. (2006). *Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gallivro.
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Ver Med Inst Mex Seguro Soc.*, 55(2), 214-222. Obtido de <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf> [Consultado a 02/11/2017].
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3208355.pdf> [Consultado a 16/09/2017].
- Sánchez-Raya, M., Martínez-Gual, E., Elvira, J., Salas, B. & Cívico, F. (2015, junho). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología*

- Educativa*, 21, 55-63. Obtido de <http://pse.elsevier.es/es/la-atencion-temprana-los-trastornos/articulo/S1135755X15000081/#.WfsLF2i0PIU> [Consultado a 02/11/2017].
- Santos, I. & Sousa, P. (2005). *Caracterização da Síndrome Autista*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf> [Consultado a 29/07/2017].
- Sim-Sim, I. (2005). Introdução. In I., Sim-Sim. (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp.5-8). Lisboa: Texto Editores.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln. (Edits.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp.236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais -Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França: Paris: UNESCO.
- Warnock. (1978). *Spacial Educational Needs*. London: Her Majesty's Stationery Office. Obtido de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [Consultado a 02/11/2017].

## **Anexos**